



من سلسلة نشر الوعي بالمفاهيم الخاصة رقم (54)

ربيع هذه الاصدارات وقف خاص لأبحاث ودراسات أطفال التوحد



فهم وتدريس الأطفال المصابين بالتوحد

Rita Jordan
&
Stuart Powell

ترجمة: د. سمير عبد اللطيف السعد
د. فؤاد عبد الله عبد العزيز العمر



 WILEY

الطبعة الأولى 2008



© حقوق الطبع محفوظة ولا يحق النسخ أو الاقتباس

إلا بإذن خطي من مركز الكويت للتوحيد..

ترجمة مأذون بها من الناشر والمؤلف

"ISBN: 978-99906-648-1-2"

Depository Number: 171/2007

فهم وتدريس الأطفال المصابين بالتوحد

Rita Jordan & Stuart Powell

الطبعة الأولى ٢٠١٨

ترجمة

د. سميرة عبد اللطيف السعد

د. فؤاد عبد الله عبد العزيز العمر

**Understanding and Teaching
Children with Autism**

بسم الله الرحمن الرحيم

فهم وتدريب الأطفال المصابين بالتوحد

مقدمة د. سميرة السعد

هنا نحن نضيف لؤلؤة جديدة إلى العقد الجميل الذي يحوي العديد من اللآلئ المضيئة ، من خلال سلسلة نشر الوعي بالفتات الخاصة لتُرى به المكتبة العربية ، ولتكون عوناً للمُعَلِّم والمتخصّص ولولي الأمر والباحث في مجال التوحد . . وفي هذا الكتاب الجديد نتطّلق نحو فهم وتعليم الاطفال الذين يُعانون من التوحد كمُعْضَلَة يواجهها الكثيرون . فللتعرّف على كيفية تدريب الطفل الذي يُعاني من التوحد ، لأبد وأن نتعلّم أكثر ونعرف كيف يفكر ، وكيف يفهم ذاته . . وما حوّله ونقاط الضعف لديه في هذا كله ، حتّى نستطيع أن نرسم له برنامجاً متميّزاً يتعلّم فيه ما يحتاجه للاندماج فيمن حوّله وشواصل معهم بايجابية وينجح . . وأن يكون ذلك في بيئة آمنة تدفعه نحو تحدّي الفشل بالنجاح ، ولكن بدون عقاب . وهذا التحدي يحتاج إلى مهنية عالية لدى المعلم ، يحاول فيها خفض إنفعالاته التي تعود عليها في التدريس العادي إلى هدوء وأنباء لكل ما يصدر من الطالب الذي يُعاني من التوحد . ويسجل ما يراه حتّى يستطيع أن يستفيد منها في طريقة تعليم الطالب ، ويُفيد الطالب من خلال هدوئه ومعرفته للحدّ الفاصل بين الحزْم والصراخ ، وعدم استخدام العقاب في أمر ليس للطالب فيه يد .

إن فشل فيه في المرات الأولى وخاصة كالأوليين يعانون من التوحد ذوي المستوى العالي من القدرات أو الأسيرجر .

ونحتاج للفهم أكثر في كيفية التعامل مع الاضطراب العاطفي والمشاكل السلوكية التي قد تحدث للطالب فالمصاب بالتوحد معرض لكل العوامل المؤدية لذلك كغيره من الأشخاص إلا أنه من الخطأ نسبها إلى التوحد عندما لا نعرف كيف نفسرها أو نعالجها !! وبهذا الفهم يسهل أو على الأقل تتمكن ولو لدرجة محدّدة من التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه . . والفصل الثامن فصل قيم أنصح بقراءته بتعمّن خاصة للوالدين والمدرّسين الاطفال . .

كما أنه من المهم التعرف على احتياجات المصاب بالتوحد التعليمية الحقيقية والفردية . . وأن التعليم مستمر ولا يمكن أن يتوقف أو يبدأ مع جرس المدرسة فقط .

د . سميرة عبد اللطيف السعد

مديرة مركز الكويت للتوحد

رئيسة رابطة التوحد الخليجية

المؤلفان في سطور

ريتا جوردون :

حظيت ريتا جوردون بخبرات تربوية في المراحل المبكرة من حياتها من خلال عملها في مجال التدريس في مرحلتتي الحضانة والمدرسة الابتدائية ، وذلك بعد حصولها على دراسات عليا في تطور الأطفال واللغويات . وقد عملت لفترة في تطوير الخدمات المقدمة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة قبل أن تخصص في الاحتياجات الخاصة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، بالإضافة إلى شغلها منصب نائب المدير في مدرسة للأطفال التوحديين لعدة سنوات . وقد انتقلت ريتا بعد ذلك للتدريس في جامعة هيرت فورد شاير ، حيث مارست التدريس في موضوعي الاحتياجات التربوية الخاصة ، واللغويات العلاجية ، قبل أن تصبح محاضرة عن التوحد في كلية التربية بجامعة بيرمنجهام ، بالإضافة إلى توليها مسؤوليات الدورات التعليمية عن بعد والدورات الداخلية التي تقدمها الجامعة للمحترفين العاملين في مجال التوحد . أما عن آخر مناصبها فهي تشغل الآن مع ستيورات بول منصب المدير المشارك للأبحاث التربوية داخل جمعية التوحد .

ستيورات بول :

عمل ستيورات بول مدرساً ، ثم ناظراً لاثنتين من المدارس ، قبل أن يصبح محاضراً في علم نفس التربية والاحتياجات التربوية الخاصة في جامعة هارت فورد شاير . ويحمل ستيورات بول شهادة الدكتوراة في علم نفس التربية ، كما يعمل الآن باحثاً قارئاً في علم نفس التربية ، وباحثاً مدرساً في جامعة هارت فورد شاير حيث تناط به مسؤولية إعداد الدورات التدريبية المقدمة للعاملين في مجال التربية الخاصة . وله أبحاث في علم النفس والتربية الخاصة بالأطفال التوحديين . ويشغل ستيورات منصب مدير مركز دراسات التوحد ، بالإضافة إلى منصب منسق البحوث التربوية في جمعية التوحد .

ترجمة الكتاب اهداء من:

• د. هزاد عبد الله العمر ، نائب رئيس البنك الاسلامي للتنمية بجدة سابقاً ، ورئيس

مجلس إدارة المصرف الخليجي التجاري

• د. سميرة السعد ، مديرة ومؤسسة مركز الكويت للتوحد . وأم لشابه تعاني من التوحد

٣ - مقدمة د. سميرة السعد

٥ - المؤلفان في سطور ومقدمه الكتاب

١٣ ١ مقدمة

المحتوى التوحيدي والإحتياجات التربوية الخاصة : العوامل التي تشكل كيفية فهمنا للتوحد- العوامل المؤثرة في التطوير- المعايير التشخيصية- أسباب التوحد- التشخيص والإحتياجات التربوية الخاصة- خلفيات فهمنا للتوحد- دور العاطفة في التوحد- تأثيرها على التطور الطبيعية التكاملية للتطوير والتدريس- خاتمة .

٢٧ ٢ الجوانب الإجتماعية للتطور

طبيعة المشكلة- دلالة البعد الإجتماعي- مشاكل التدريس- مسار التطور الإجتماعي- الدلالات التطورية للإعاقة الإجتماعية- إستراتيجيات جذب الإنتباه- سلوك التحديق- سلوكيات غريبة- تطوير العلاقة بالأقران- اللعب الجماعي والرمزي- السلبية في التعامل التفاعل أو (التفاعلات) الإجتماعي- طرق تيسير أو (تسهيل) التطور الإجتماعي (الإنتباه للآخرين والإنتباه المشترك- تدريس التحديث- تدريس تقبل السلوك القريب- تدريس تطور العلاقة- تدريس اللعب الجماعي)- تدريس المهارات الإجتماعية عبر المناهج الدراسية- (العلاقة بين المعلم والطالب : التعليم التعاوني المشترك- نمو اعتمادية أقل على المعلم)- خاتمة .

٥١ ٣ الجوانب العاطفية لعملية التطور

الدور المركزي للمواطف- مسار التطور العاطفي- دور العاطفة في عملية التعلم- تيسير التطور العاطفي- تشكيل وتطوير مفهوم الذات - مشاكل عاطفية خاصة (الجنسية والموت) خاتمة .

٧٤ ٤ تطوير التواصل

طبيعة المشكلة- طبيعة التواصل- وسيلة الإتصال- الدافع للإتصال- عدم القدرة على فهم الإتصال- مشاكل التواصل- تدريس التواصل- مشاكل خاصة في عملية التواصل- منهج التواصل (نظام التواصل- تعليم الإشارة- إستخدام رد فعل

الطفل - تعليم التواصل - وظائفه - السلوك المزعج كوسيلة تواصل - منهج التواصل التعريفي مقابل منهج التواصل العلاجي - خاتمة .

٩٨

٥ تطور اللغة

مدى التفهم اللغوي - مشاكل تتعلق باللغة المستخدمة في التعليم والتعلم - التدريس - المعرفة والتوحد - مشاكل لغوية خاصة - خاتمة .

١١٥

٦ تنمية التفكير

التفكير التوحيدي - تطور الوعي بالذات وبالأخرين - صعوبات معرفية خاصة في حل المشكلات : (الفهم والإدراك - التطور الحركي - الإثبات - الفشل في التعميم) تشجيع الطلاب على التفكير - تدريس إستراتيجيات حل المشكلات - الوعي بالتفكير الذاتي - تمكين التعلم من خلال المسارات الاجتماعية والعاطفية - خاتمة .

١٤٧

٧ ضبط السلوكيات

المشاكل السلوكية - ضبط السلوكيات غير المرغوب فيها - الحاجات التعليمية الناشئة عن جمود الفكر والسلوك - الصعوبات الخاصة بالسلوكيات المتداخلة - مشكلة السلوك كأحد أشكال التواصل - إستراتيجيات الضبط قصير المدى - منظور إيجابي لضبط السلوك - خاتمة .

١٦٩

٨ قضايا خاصة بالمنهج

مقدمة - متى نبدأ التربية النظامية ؟ - اختيار المكان المناسب للقيام بالعمليات التربوية - العلاقة بين المنزل والمنهج - التوحد والمنهج الرسمي - الدعم من خلال المنهج - دور الطلاب في المراقبة والدعم - خاتمة .

١٩١

٩ التأهل للتعليم المناسب

مقدمة - دلائل التأهل - من التأهل إلى الدمج - التفكير التوحيدي : تطبيقات تربوية - خاتمة .

١٩٩

خاتمة المؤلفين

مقدمة الكتاب

يهدف هذا الكتاب إلى مساعدة المهتمين بتربية ورعاية الأطفال الذين يعانون من التوحد على تفهم مسؤولياتهم تجاه هذه الشريحة بصورة أفضل ، وهو ما من شأنه إعادتهم على تربيتهم على نحو أكفأ . وإذا كنا نتحدث عن الأطفال ، فإننا لا نعني بذلك قصر ظاهرة التوحد على الأطفال . فكلنا يعلم أن التوحد حالة تمتد مع الزمن عبر سنوات حياته كلها ، وأنها تتطلب اهتماماً خاصاً ، ليس فقط في مرحلة الطفولة ، بل وحتى في مراحل النضج . وعليه فإن بعض الاقتراحات التي نوردتها بين طيات هذا الكتاب إنما تنطبق على كافة مراحل الحياة ، وإن جاء التركيز في جل الحديث على الأطفال . وإذا كان التدخل المبكر في علاج ظاهرة التوحد ميزة ، إلا أن أمر التدخل في أي مرحلة من مراحل حياة الشخص المصاب بالتوحد ، من شأنه أن يضيف على ممارسته الحياتية الكثير من التحسن ، وذلك من خلال تفهم أعمق لنفسيات المصابين بالتوحد ، وإبتكار الوسائل المؤثرة لمواجهة احتياجاتهم .

ولسنا نذهي من خلال هذا الكتاب تقديم علاج معجز لظاهرة التوحد ، غير أن الدلائل تشير إلى أن للتربية تأثيراً لا يمكن تجاهله ، ليس فقط في الحد من أعراض التوحد ، ولكن في تناول بعض من المشاكل الرئيسية المتعلقة بتعليم الأطفال التوحديين . وعليه فإن هذا الكتاب لا يقدم وعوداً زائفة ، بل يفتح أبواب الأمل . وبالرغم من أن هناك الآن الكثير من البحوث الساهية إلى فهم سيكولوجية وبيولوجية الأطفال الذين يعانون من التوحد ، إلا أن من الجدير بالذكر أننا عندما شرعنا في وضع هذا الكتاب لم يكن هناك علاج معروف لظاهرة التوحد . ولذا فإن علينا أن نتحلى بالصدق مع أنفسنا في تقبلنا للأمر الواقع ، إذ أننا نرى أن على المتعاملين مع الأشخاص المصابين بالتوحد ، أن يحترموا الأساليب التي يفكر وتعلم بها هؤلاء الأشخاص . ولا يعني ذلك عدم التدخل فيها مطلقاً ، إذ أن من شأن التدخل الراعي أن يزيد من كفاءة هذه الأساليب .

ويعني التوحد التفكير في العالم المحيط بأسلوب خاص ، يقضي بدوره إلى طرق خاصة في التعلم . وتمثل تيمبل جرادين نموذجاً قريباً من بين المصابين بالتوحد ؛ فهي تتحلى بقدرات متميزة وتحقق نجاحاً واسعاً على نطاق عملها الأكاديمي كمصممة متخصصة وكسيدة أعمال . وهي تعيش حياة طبيعية كاملة ، بل وتنافس في المؤتمرات الدولية . وبالرغم من هذا فهي على وعي تام بأنها تفكر بطريقة غير التي يفكر بها الآخرون ، بل ونقول إن معاناتها من التوحد هي أحد مصادر سعادتها الأسامية ، بكل ما للتوحد من مميزات وما فيه من جوانب القصور . ويجد معظم الآباء والأمهات بل والمتخصصين صعوبة في تقبل ظاهرة التوحد بشكل كامل .

دلت أن الصعوبات المتعلقة الخاصة التي يعاني منها المصابون بالتوحد تجعل من الصعب على الكثيرين تفهم الجوانب الإيجابية لهذه الظاهرة ، وترر الجوانب السلبية بها بشكل أكبر ، وبود في هذا الصدد التأكيد على أن الوالدين والمتخصصين السعي إلى تفهم طرق التفكير والتعلم الخاصة بالأفراد الذين يعانون من التوحد على أكثر نحو ممكن ، فالظاهرة تحتاج إلى التعلل في دحلها وليس إلى التعامل معها من الخلق محسب .

ويجب أن يكون واضحاً للجميع أننا نقيم ظاهرة التوحد أو تناولها من منظور الخاص كأفراد لا يعاني من التوحد . وبحاول أن نسر الأمر من خلال تحليل أنصنا وقد جردنا من قدرات معينة (على سبيل المثال عدم القدرة على تفهم نوايا الآخرين) ، ويظل هذا المنظور بالطبع قاصراً على إدراك الكيفية التي يطر بها الشخص المصاب بالتوحد إلى العالم المحيط به . ومن أصل صورة يمكن الحصول عليها عن هذا المنظور هي ما يستقى من حديث الذين يعانون من التوحد أنفسهم ، من أمثال نجل جرادين ، والتي يمكنها أن تحبرنا عن شعور الأشخاص الذين يعانون من التوحد ونظرتهم إلى العالم المحيط بهم . ويظل هذا أيضاً متفبدن بالحقيقة التي مؤداها أن هؤلاء الأشخاص ليسوا أشخاصاً عاديين ، وإنما هم نوحديون تعلموا فقط كيف يستعملون الألفاظ بحيث يسهل فهمها من قبل غير التوحديين .

وبالرغم من ذلك ، فإننا نعتقد أن التربية المؤثرة لهذه الشريحة يجب أن تعتمد على ما لدينا من مفاهيم ، وليس على منظور الوصفة الثابتة للعلاج . فليست هناك وصفات ثابتة يمكن تقديمها لتصرف حيال موقف معين ، ولكن بوسعا أن ساعد المتعلمين مع الشخص الذي يعاني من التوحد على فهم أصحق لسلوكه وتصرفاته ، ومن ثم بناء منظور تدريسي يستند إلى هذا الفهم . وسبب أن ندرك عدم الحديث عن الأطمال التوحديين ، أننا سنواجه بطائفة من العروق الفردية في العديد من الأنماط . ذلك أنه لا يوجد طفالان مصابان بالتوحد يشتركان في طريقة التفكير أو التصرف ، وبإحتصار فإن كل فرد يمثل حالة خاصة فائمة بذاتها تتعامل مع التوحد وتستجيب به بطريقها الخاصة . وبالرغم من ذلك تظل هناك طائفة من الأمور المشتركة التي تجمع بين أفراد هذه الشريحة ، تسمح للمتعمدين معهم بوضع بعض التعميمات التي تنطبق عليهم جميعاً ، وبود الإشارة إلى أن هذا الكتاب إنما وضع استناداً إلى مؤشرات الإستجابة إلى نوع بعينه من طرق التعلم والتفكير التوحدي .

وقد تدونا في صياغتنا للأفكار التي نوردناها بين طيات الكتاب ، الأعمال السابقة للعديد من المتخصصين في هذا الميدان من أمثال سايمون بلزون كوهين وأرون ميرث ، واكتشافهم الهام والمتبحر بأن الأفراد التوحديين يجدون صعوبة خاصة في تفهم الحالات العقلية ، سواء تمت

الخاصة بهم أو بالآخرين . فالأمر لا يقف عند حدود عدم تفهمهم للطريقة التي يفكر ويشعر بها الآخرون (وهو ما يتضح في نقص ما يعرف بالنقص العاطفي لديهم) ، بل يتعدى إلى أنهم حتى لا يتفهموا حقيقة أنهم والآخرين يفكرون أو يشعرون على الإطلاق . ويعتبر الكشف عن هذه الحقيقة بمثابة الخيط الرابط بين الكثير من مظاهر التفكير التوحيدي ، وهو ما سيتضح في العصور الأخيرة من الكتاب . وبدون هذا أن تركز على أننا لا نعي أن التوحيديين لا يفكرون أو يشعرون ، بل ربما لا يعرفون أنهم (والآخرين) يفعلون ذلك .

ومن المهم هنا أن بين أن الصعوبة الأساسية الكامنة في هذا «النقص» هي أن دواخل الناس تستعصي على التفسير . نحن لا نعاني من التوحد ، لا يسي توقعاتنا لأفعال الآخرين على ما سبق أن قاموا به من قبل (وهو ما يصدق فقط على مواقف محدودة وشكلية للغاية) بقدر ما نبها على اعتقاداتنا حول مشاعرهم ودرجاتهم ومعتقداتهم . إن الأمر برمته لا يعدو المحوكة الدائمة من جانبنا لسير أحوالنا بوابا الآخرين ، وتعتبر هذه العملية القلب النابض لتواصل الاجتماعي والتي يتوقف عليها درجة النجاح في التكيف مع البيئات الاجتماعية دائمة التغير .

وتشوع درجة نجاح الفرد في التكيف اجتماعياً اعتماداً على تألفه مع المستوى الاجتماعي الذي يعيشه . ولقد رأى أن تحصيل مدى الصعوبة التي نكتنف في تعرف المرء على عناصر البيئة الاجتماعية غير المألوفة بالسبب له ، ماهيك عن الاستجابة لها على النحو المفروض . فإذ ما عدنا إلى استخدام منظورنا غير التوحيدي في تفسير طبيعة السلوك التوحيدي لرأينا أنه بدون الفهم الاجتماعي من المحتمل أن يبدو أفراد المجتمع للشخص التوحيدي ، وكأنهم يتصرفون على نحو غير قابل للتنبؤ ، وهو أمر من شأنه أن يجعل المستوى الاجتماعي ، بل والأشخاص المتضمنين فيه يسمون بالغموض ، بل ويشكلون هيباً على التوحيديين ، وأحياناً مصدر خوف لهم .

وبهذا نقرب رويداً من وضع تعبير للصعوبات الاجتماعية المتضمنة في التوحد ، وبمكا في هذا الصدد أن نشير كيف أن النظريات السابقة تقدم تنبؤات أكثر وضوحاً حول أنواع الصعوبات التي نكتنف التواصل ، وبعضاً من سمات صلابة الفكر وجمود السلوك .

وبالرغم مما تقدم فقد أثبتت الأبحاث الأولى التي أجراها كل من يارون كوهين وآخرون ، أن نسبة من الأفراد المصابين بالتوحد قد استطاعوا أن يجتازوا الاختبارات التي أطلق عليها «إختبارات نظرية العقل» ، بل وأظهروا موعاً من الفهم لحالات العقلية . على أن السلوك المعلي لهؤلاء الأشخاص في مواقف الاجتماعية ما زال ينسجم بالتوحدية . وريد يعرئ إرتفاع مستوى أدائهم إلى إرتفاع نسبة الذكاء لديهم (ذلك أن المتسمين بقدر أكبر من القدرات من بين مجموع التوحيديين هم الذين إجتازوا الإختبارات المذكورة) أكثر مما يعرئ إلى قدرتهم على أداء المهام المتعلقة بنظرية

العقل» وتركز الأحاديث التي تم استخدامها في هذا الصدد على مستوى عال من فهم الأمور المتعلقة بالحالات العقلية، والذي يتمثل في فهم المعتقدات الراضية ولا يظهر هذا المستوى من الفهم بدرجة واضحة لدى الأطفال الذين تسير لديهم عمليات النمو بشكل طبيعي حتى سن الرابعة من العمر ومن الواضح أن الأطفال التوحيديين يتطورون بشكل يختلف تماماً عن غيرهم من الأطفال العاديين حتى سن الرابعة ويعبروا أصحاب تدهن النظريات السبب في ذلك إلى المقدمات المؤدية إلى «نظرية العقل»، غير أن تعليلهم «النظري في هذه الحالة يصبح شبيهاً بى ساقه الآخرون الذين قالوا وأن الصعوبات الجوهرية تحدث في المراحل الأولى من العمر

ومن بين من يعنى بكلمة «الأخرون» هن بينر هوسون، الذي قام، بالرغم من عدم إعتراصه على النتائج التي توصلت إليها أبحاث علم النفس التطوري حول «نظرية العقل»، بإعادة تفسير تلك النتائج في ضوء منظوره الخاص بأن التوحد ما هو إلا اضطراب في العلاقات الشخصية التبادلية. ويبدو ذلك للوهلة الأولى وكأنه بساطة إعادة صياغة للصعوبات الأساسية المتضمنة في التوحد، فإن ما قام به هوسون بالفعل هو الزعوم على الحقيقة التي مؤداها أن الاضطراب له علاقة تأثيرية بالعالم الخارجي ولا يؤدي ذلك إلى المشاكل المتعلقة فقط بالإدراك الاجتماعي المباشر، بل وبالنواحي النفسية وعلاقتها بكل من العالم الخارجي والذات، وتبررها إرتباطات واضحة مع ما عرفته مريث بأنه إحتفاق في البحث عن الترابط، ومع المظور الذي يصرخ ملامحه عبر هذا الكتاب بأن حالة التوحد إنما نظوي على إحتفاق في تطوير الذات اهيرية على نحو مرض وفي الحقيقة، فإن ما قام به هوسون هو نقل تفسير مصدر الصعوبة في التوحد من النطاق الإدراكي الحسي إلى النطاق التجريبي، وذلك بالتأكيد على أهمية ما أسماه بالتواصل البيبي المرتكز على الإدراك الحسي.

وقد تأثرت أفكاره الخاصة بما ذهب إليه هوسون من ضرورة وجود نوع من التنسيق التأثيري يحدث العلاقات التبادلية الشخصية، والتي تعبر بدورها ذات أهمية كبيرة في التطور الاجتماعي والمكري.

وسوف نناقش في هذا الكتاب أهمية فهم المعلم لطبيعة التوحد على المستوى السيكولوجي بدلاً من تناوله فقط على مستوى السلوكي. وبدولنا أن المدرس بحاجة إلى توجيه الإهتمام نحو السلسلة الكاملة للنتائج التطورية الثانوية التي تسج عن النفس الذي أشار إليه هوسون وتطوير منظورات تعليمية ومحتويات منهجية تعالج كل من هذه المناحي على أن العرس من هذه المظورات الثانوية يحب ألا يقتصر على تدريس التطور الطبيعي في شكل منهج تطوري مبكر، ذلك أنه ليس ثمة سبب يدعو إلى الإعتقاد بأن الطفل الذي يعاني من التوحد قادر على الاستفادة

من مثل هذا المنظور حارج نطاق التعليم الروتيني الميكانيكي للمهارات ، والذي سوف يكون غير متصل بالمهم ، وبالتالي يستعصي على التعمم والتطبيق على الأمور المشابهة
وبدلاً من هذا ، يجب أن يكون تفسيرنا لأصول التدريس والمنطلق من الأفكار التي أسلمناها في هذا التمهيد ينطوي على أن معلمي الأشخاص التوحيديين ينبغي أن يظنوا منذ كين لمواطني التطور الطبيعي التي لا يستطيع الطفل الذي يعاني من التوحد إليها سبلاً عبر الطريق الطبيعي والمؤثر والتلفاني ، وحسبي والتي يسلكونها في تصرفاتهم (عمى طرق الإدراك العام) حتى يتسنى لهم أداء تدريسي لاليس فيه في هذه المواضع .

ونكس ، لأطروحة الرئيسية لهذا الكتاب في أنه عند تعليم التلاميذ الذين يعانون من التوحد ، وعلى لمرء أن يعي الطبيعة الجمعية للمشكلة المؤثرة على المفاهيم التي تشكل جزءاً من موهبت الطبيعة البيولوجية عبر التوحيدية ، والتي يدرأ أن يدركها على أنها إنجازات بأي شكل من الأشكال . ويساعد هذا الكتاب المعلم على تحديد هذه الأهداف التعليمية ، وتطوير طرق واضحة لتدريسها ، كما يقرر هذا الكتاب أيضاً أن العديد من الأطفال التوحيديين ، وخاصة منهم من يعانون من صعوبات تعليمية إضافية لن يصلوا إلى تلك المستويات من المهم ، حتى مع إتباع طرق واضحة ومباشرة للتعليم ، وعليه سوف يقدم الكتاب إقتراحات حول إستراتيجيات تعويضية يمكن تدريسها لمساعدة الطفل على متابعة مسيرة التطور بالرغم من تلك المشاكل والصعوبات ، وبالتالي الحصول على مدخل إلى مهج متكامل ودي دلالة واضحة قدر الإمكان

كحدث علاناً يقدم طيات هذا الكتاب طرقاً يمكن من خلالها تنظيم البيئة لتمكين حدوث التعليم بالرحم من الصعوبات التي تعترض ذلك وبالتالي تحسيس نوعية حياة الأطفال الحالية والمستقبلية ، ذلك أن تعميم المشاركة في مجتمع يعتبر هرباً عنهم إلى درجة كبيرة سيكون أمراً صعباً ، إذ أن هناك أموراً أخلاقية تتعلق بحدود درجة الإلتزام والعبث التي يجب أن تلمسك بها العملية التعليمية ، وعلى المعلم معالجة مثل هذه الأمور والتأكد من أن ما يتم تدريسه للطلاب يعتبر ذا فائدة مألوسة لهم ، ليس فقط على مستوى مواقف وأماكن معينة (كالعسل الدراسي ، والمدرسة ، وضمن حدود إطار النظام التعليمي) بل على مستوى ما قد يوضع فيه الفرد أم يمر به من مواقف إن هذا الكتاب يأخذ بيد الأطفال نحو المطالبة بحقوقهم في المعاملة الكريمة ، والوفاء بإحتياجاتهم الخاصة على النحو الذي حددناه بين طياته .

وفي الختام ، فإن هذا الكتاب ينطوي في مجمله على تفسيراتنا الخاصة ، ويستند أكثر ما يستند إلى خبرات الدانية ، غير أن ذلك لا يعقل دينا للكثير من الرءلاء لما قدموه من إلهامات وإسهامات إنسمت بالخبرة المتميزة .

مقدمة

المحتوى التوحيدي والإحتياجات التعليمية الخاصة : المعايير التشخيصية :

في المراحل الأولى من فهم ظاهرة التوحد ، ظهرت العديد من القوائم التي تصمم نقاطاً تشخيصية للحالة بالرغم من أن التشخيص كان يطلق عليه في البداية «إنعصام الشخصية الطفولي» . وقد بدت هذه النقاط التشخيصية (والتي تشير إلى جوانب السلوك والتطور غير الطبيعي) أحياناً مجرد نقاط وصية ، وبالتالي لم يظهر ثمة ترتيب واضح من الممكن أن توصل فيه هذه النقاط لتشكيل في مجموعها تشخيصاً لحالة التوحد ، ذلك أن هذه النقاط إنما كانت تشير إلى المظاهر التي تصحب التوحد غالباً ولكنها لا تمثل معايير أساسية فيه أو سمات مميزة له . ويعيداً من التصورات غير الصحيحة حول طبيعة بعض من هذه النقاط ، فقد أدى هذا إلى نوع من الإرباك وعدم التقبل لتشخيص الحالات ، التي يتم فيها عن سبيل مثال تشخيص حالة إثنين من الأطفال على أنهما مصابان بالتوحد ، على حين لا توجد سمة واحدة مشتركة تجمع بينهما .

المعوقات الثلاث :

يكتف تشخيص التوحد كمتلازمة بعض الصعوبات ، ويرجع السبب في ذلك إلى العديد من المشاكل التطورية الأخرى التي تصحبها وقد إمرض كثير أن جميع الأطفال المصابين بالتوحد هم في الأساس أطفال أذكاء ، وأن ما يعانون منه نحلف في بعض مباحي النمو والتطور إنما هو نتيجة لإصابتهم بهذه الحالة ، ومن المؤسف القول إن هذه واحدة من الحقائق التي أخطأ بشأها كثير ، وأن الأفراد على عرار شخصية وحل المطر Rain Men ، (يطلق أحد الأفلام المشهورة) أشخاص مدروء الوجود ، حتى بين قطاع التوحيدين أنفسهم ذلك أن معظم المصابين بالتوحد يعانون من صعوبات تعليمية إصابية ، يصل بعضها إلى درجة شديدة . والحقيقة أنه كلما ردت الصعوبات التعليمية بصفة عامة كان الشخص أقرب إلى احتمال الإصابة بالتوحد ، بالرغم من أن فصل المظاهر الخاصة بالتوحد عن تلك الخاصة بالتحالف التعليمي بات أمراً عابياً في الصعوبة .

إلا أن كل من لورنا وسج ، وجودي جولدفرد وحدايين من يعانون من صعوبات في النمو والتطور مجموعة من الملامح التي تشكل معايير تشخيصية للتوحد وهي ما يشار إليها عادةً

بالمعوقات الثلاث للتوحد . - وهي :

١ - **على النطاق الإجتماعي** نجد أن التطور الإجتماعي متأخر الكيفية ومحدوداً عن المسار

الطبيعي ، وخاصة فيما يتعلق بتطور العلاقات الشخصية

وتستمر هذه السمة ابتداء من فئة التوحديين المحيطين الإعراليين مروراً بالآخرين الذين يستحيون بطريقة سلبية عندما يتصل به الآخرون ، ولا يتحد زمام المبادرة ، ووصولاً إلى ذلك النمط منهم الذي يبدو شيطاً ولكنه غريب بحيث أنه يبحث الإهتمام ، ولكنه لا يعرف كيف يتعامل مع الموقف . وقد يبدأ الطفل عند أحد طرفي سلسلة التطور هذه كطفل إنسحابي ، ويتحول خلال مسار عملية التطور أو من خلال التدريس الإيجابي إلى مرهق عصب الأطوار

٢ - **اللغة والتواصل** . نواحي اللغة والتواصل متأخرة النمو وغير سليمة سواء على الصعيد اللفظي أو غير اللفظي .

يتسم نطاق صعوبات اللغة المطوقة المرتبطة بالتوحد إتساعاً كبيراً ، وعلى هذا النطاق أيضاً ، توجد صعوبات تعليمية ولغوية كبيرة تصل في بعض الحالات إلى وقف تطور نمو اللغة المطوقة رفقاً كلياً . هير أن هناك في الطرف الآخر أطفالاً ذوي مهارات لغوية متطورة للغاية ، من حيث القواعد والطق ، بالإضافة إلى أن لديهم موهبة وإستعداداً لشعلم اللغات الأجنبية . على أنه بغض النظر عن مستوى فهم اللغة المطوقة ، فإن الأطفال التوحديين يعانون من بعض المشاكل على مستوى التواصل بشكل عام ، بالإضافة إلى معاناتهم من صعوبات في فهم وإستخدام التعبيرات الوجهية ، والإيماءات ، والإشارات الجسمية والأصابع بالإضافة إلى صعوبات في فهم بعض المعاني على مستوى اللغة المتحدثة ، والمحاورات البرجماتية من اللغة ومعني بالحوالب البرجماتية الجوانب المتعلقة بالمهم والإستخدام الإجتماعي للغة ، وعليه ، فإن عملية التواصل هي التي تتأثر في الإصابة بالتوحد وليس اللغة ذاتها

٣ - **الفكر والسلوك** : جمود الفكر والتصرفات ومحدودية القدرة على التحليل

تتسم متلازمة التوحد بطفرس غريبة من السلوك ، والإعتماد على الأنماط الثابتة من السموكيات بالإضافة إلى التأخر الباطن أو ربما غياب اللعب التحليلي ، بمعنى أن الطفل المصاب بالتوحد لا يلعب بالطريقة التي تؤدي بشكل طبيعي إلى نمو أنماط اللعب وتطورها لديه ، بل يقتصر في لعبه على الطرق التي يعرفها ، وعندما يتم تعليمه طرفاً جديدة ، فإنه يقتصر على أداء ما تم تعليمه له ، ويسقى محدوداً بإفكاراته ، وغير مظهر لأي نوع من أنواع الإبداع . وإذا كان بعض الأطفال التوحديين الذين يمتلكون قدرات أكبر نوعاً ما من ذكاءهم يظهرون قدراً من التحليل أثناء اللعب ، فإن مثل هذا التحليل يبقى محدوداً كذلك ، بل ويختلط أحياناً بالواقع بحيث يصعب على

الطفل التوحيدي التفریق بينهما ، ويدو الأمر في عايد صعبوة في التفریق بين الصور العقيدية المولدة على مستوى التحيل العقلي الفحص ، وبين الصور الحفلية المولدة نتيجة للإدراك البيئي ولتشخيص التوحد على نحو محايد ، علائق من الفصل بين كل هذه التصرفات وبين العمر العقلي للمطفل ، ويرد الكثيرون قصر التشخيص على الحالات التي تحدث قبل الشهر الثلاثين من العمر ، بالرغم من أن لوردا وبع تستشعر وجود حالات للإصابة بالتوحد الفترة التي تلي هذه المرحلة العمرية ، وبالطبع علائق من تصنيف هذه الحالات ضمن رؤية أكثر شمولية لتشخيص التوحد .

ويشكل ثابوت المعوقات المشار إليه أسس المعايير التشخيصية التي تستخدمها منظمة الصحة العالمية (المعيار الدولية للتشخيص - ICD 10) ، والجمعية الأمريكية للطب النفسي (معايير التشخيص النفسي - الطبعة الرابعة) .

أسباب التوحد :

لا يتسع المقام هنا للإسهاب حول تفاصيل البحوث الجارية حالياً لإستفصاء أسباب التوحد ، ولكن من المهم أن نتاول المستوى الذي يملكنا من خلاله مناقشة الأسباب ، ومن المهم أن يتسم تناول لهذه النقطة بالوضوح البام ، ذلك أنه ليس ثمة سبب واضح لهذه المتلازمة حتى الآن ، وليس من المرجح أن يوجد مثل هذا السبب الواضح ، وإن كان هذا لا يعني بالطبع أن أمام حالة غير واقعية تخضع للتناول والمعالجة . فالتوحد اشمل من كونه مجرد اسم يهتق على مجموعة من الأعراض - وإنما هو بالأحرى تشخيص يساعد على إصفاء معنى على تعريف لبعض السمات التي تكمن وراء إرتباط هذه الأعراض بعضها ببعض . ولابد لهذه السمات المتصافرة لكي تشكل في النهاية عرضاً ، أن تكون ذات طبيعة مرضية ، أو أن تعيد عن المسار الطبيعي لتنطور ، وأن تعكس في مجملها ظلالاً لأسباب مشتركة أو على الأقل مساراً واحداً للأعراض . وهكذا ، فعلى المستوى البيولوجي ، (وكما هو الحال في حالات الشلل الإرتهامي الدماغية) تنوع الأسباب التي تؤدي إلى مثل هذا الفصور الوظيفي للمخ . ونحن ندرك أن العوامل الوراثية تلعب دوراً في هذا ، ولكنها ليست السبب الوحيد . ذلك أن هناك بحوثاً تشير إلى أن الشذوذ الكيميائي لأنشطة المخ يحدث بسبب خلل خلقي في إفراز الإستريم ، ذلك أن بعض الأمراض لدى الأم احتمال قد تؤدي إلى الإضطراب في نمو الجنين ، أو قد يكون السبب وراء ذلك حدوث حالة من نقص الأكسجين أو حدوث إصابات عند الولادة . والقاسم المشترك الذي يهدف إلى تبانه هاهنا هو أن جميع هذه العوامل تؤدي في النهاية إلى إحداث تأثيرات على المستوى النفسي ، يتولد عنها التأثير الذي يعرف بالتوحد (من زاوية وظائف المخ) . ويؤدي

هذا بدوره إلى سلسلة من الأعراض السلوكية التي يجمعها اعتمادها على الخلل في العملية النفسية

ولدى إلى أي مدى يطبق هذا المظهر من خلال مشاركة (أوتافريث) مظهرها إلى التوحد وتصحى نوعه السلوك التي تتوقع حدوثها كنتيجة لهذا الفصور في فهم المعاني وفي تطوير التصور عقلي .

ويؤدي الإحساس في فهم الكيفية التي يفكر ويشعر بها الآخرون إلى ما يلي

- الصعوبة في التنبؤ بسلوك الآخرين ، وبالتالي توليد الإحساس بالنعور تجاههم
- نقص التقمص العاطفي ، ونقص القدرة على التعبير عن العواطف
- عدم فهم ما يتوقع أن يعرفه الآخرون ، وهو ما يؤدي إلى جعل اللغة فاصرة عن التعبير أو غير مفهومة بشكل كامل .

• عدم وجود فكرة واضحة عن الكيفية التي من المتوقع أن يفكر ويشعر بها الآخرون ، مما يؤدي إلى عدم وجود رغبة أو حافز لإرضاء الآخرين ، وبالتالي عدم وجود الرغبة أو الية في التواصل معهم ، مما يؤدي بدوره إلى عدم التفاعلية في التفاعلات المشتركة

- عدم المشاركة في الإهتمامات ، مما يؤدي إلى خلق ما يسمى بالمرحعية المردية
- نقص في فهم التقاليد الاجتماعية مما فيها إستراتيجيات الحوار ، ويؤدي ذلك بدوره إلى عدم إستخدام اللغة الإشارية بعميول ، وإلى تدي مستوى التفاعل المشترك وتبادل الأدوار في الحديث ، وبالتالي تدي مستوى التمكن من موضوع الحديث

وسوف يتم تناول هذه الصعوبات بشيء من التفصيل في مراحل لاحقة من هذا الكتاب ، بالإضافة إلى تقديم تفسيرات لبعض منها على أن ما يشير إليه ذلك هو أن محاولة تشخيص التوحد على المستوى النفسي يمكن أن تتيح ما يشبه الحصر للربط بين الأسباب البيولوجية للمكانة التي بدأنا في إساطة الشام عنها من جهة ، وبين الأسباب السلوكية المعمية التي يجب أن يرتكر عليها تشخيصا للتوحد من جهة أخرى ذلك أنه بدون مثل هذا التشخيص نجد أنفسنا أمام مجموعة من الأعراض التي لا يوجد لها تفسير معقول ، ومسجد أنفسنا نتحبط إذ ، ما حاولنا البحث عن الطريقة المثلى لعلاج هذه الأعراض أو حتى الحد منها

إستمرار الحاجة :

تنطبق الصعوبات الثلاث السابق شرحها والتي تميز التوحد على متلازمة أسبرجر (أي على الأشخاص التوحديين ذوي القدرات الأعلى مقارنة بعموم التوحديين) ، كما ينطبق على أولئك الذين يعانون من صعوبات تعليمية جوهرية بالإضافة إلى التوحد ، عبر أن ما يجب الإشارة إليه

هو أن كل نوع من الإعاقة يتنوع في درجته وفقاً لنسبة الذكاء العامة ، وتبعاً بوجود أية مشاكل إضافية أخرى . فعلى سبيل المثال ، نجد أن الطلاب الذين يعانون من متلازمة أسبرجر لا يعانون من تحلف عقلي مصاحب بالرغم من أن خصائصهم التوحدية تؤدي بالفعل إلى أنواع خاصة من الصعوبات التعليمية . فعلى النطاق الاجتماعي ، يمكن تصنيف هذه الفئة في أي موقع على السلم الممتد من الإنسحابيين إلى النشطين عريبي الأطوار . وبالرغم من أن معظم الأطفال المصابين بمتلازمة أسبرجر يأخذون زمام المبادرة في إنشاء علاقات وإنصبات اجتماعية ، إلا أنه ينقصهم كل من المهارة للقبام بذلك على نحو ناجح . ويقع لأطفال الذين لديهم صعوبات تعليمية أخرى بالإضافة إلى التوحد في طرف التصنيف ، أي مع الإنسحابيين الذين لهم عالمهم الإنطوائي الخاص ، وأي محاولة من قبل الآخرين بلولوح إلى هذا العالم تقابل بالعب . ومن الممكن أيضاً أن نجد أطفالاً ذوي صعوبات تعليمية متأصلة ومصابين بالتوحد يبحثون عن الآخرين ويحاولون التقرب منهم بطرق بدائية وعريضة ، تنصل في أعليها بحواس الشم والتذوق أو التذوق من خلال العف .

أما عن نطاق اللغة ، ومهارات التواصل ، فإن العارق الرئيسي بين المجموعة المصابة بمتلازمة أسبرجر ، وبين الأطفال التوحيديين يكمن في الدرجة العالية من السلوك النمطي ، كما أن مهارات الصباغة النموية تمثل منطقة يحب التركيب عليها .

وقد صادف منذ فترة وجيزة عني في السابعة من عمره فتى من تعليم نفسه أربع ألعاب أجنبية من خلال الكتب ولأشرطة وقد أمكنه أن يقوم بتعليم ما تعلمه (بمعنى أنه تمكن من السيطرة على كل من السمات الأربع لا أن يتعلم عبارات من كل لعبة فقط) إلا أن التواصل ظل يشكل عقية بالنسبة له ، تماماً كما هي الحال مع كل الأطفال المصابين بمتلازمة أسبرجر ، فقد كان هذا الولد على سبيل المثال يقرر الانتقال إلى الحديث بلغة أخرى أثناء اللعب مع رفاقه ، دون أن يعبر أدنى اهتمام هل سيعلمهم رفاقه أم لا .

ولأن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعليمية متأصلة يميل عادةً إلى الصمت ، ويجد صعوبة كبيرة في اكتساب لغة الإشارات . ويكون نمط التواصل الموجود لديه من النوع البدائي فقط وعادةً ما يكون من نمط الاستجابات التي تم تعلمها بصورة بدائية بتلبية الحاجات الملمحة وهكذا يتحمل المعلم أو القائم على رعايته الطفل العبء الأكبر في عملية التواصل مع الطفل ، تماماً كما يفعل الوالدان مع الطفل الصغير . ربما يصرح الطفل أو يكي للتعبير عن احتياجاته البدئية كجوع والإحباط والألم . ولكن من دون أي إدراك لتأثير ذلك على الآخرين . وتعتبر استجابة الآخرين لصراح الطفل على أنها تعبر عن أنه يريد حاجة لا يستطيع الوصول إليها هي

التي تعطي لهذه الصراحة ذلك المعنى أو المحتوى التواصلية وتظل صلاية التفكير وتصلب التصرف من السمات الأساسية المميزة للمصابين بمتلازمة أسرجر بالرغم من أن هذه السمات تظهر بشكل أكثر وضوحاً عنه في الأطفال المصابين بالتوحد والصعوبات التعليمية الإصافية وتظل الإهتمامات الاستحوادية هي السمة الأساسية المميزة للمصابين بمتلازمة أسرجر أكثر من الأفعال التكرارية البسيطة ، أو النمطية بالرغم من ارتباط ظهورها أكثر بأوقات الضغط الحاصل على الفرد ، ويرتبط معدل ظهور الحركات النمطية والإمتثارة الدائرية ارتباطاً إيجابياً بالصعوبات التعليمية من حيث كمها وتأصلها فيريد بريندتها وينقص بقصانها ، بالإضافة إلى إزدياد معدل هذه النوعية من السلوكيات في حال وجود إعاقات حسية .

ويكمن التباين بين الطلاب المصابين بمتلازمة أسرجر ، وأولئك المعانين من التوحد التقليدي في نمط التطور الحركي لدى كل منهم ، حيث يميل المتسمون إلى الفئة الأولى إلى المعاناة من تدني مستوى السائق الحركي ، وتأخر في مراحل النمو الحركي بعامة ، وهو أمر يطبق على المهارات الحركية المتعلقة بالحركات الكبرى والحركات الدقيقة على السواء ، بحيث يمكن وصف الطالب الذي يعاني من متلازمة أسرجر بأنه أحرق ويؤثر هذا الأمر سادة على بعض التوجهات التعليمية ، كما يرتبط بالمشاكل المتعلقة بحل التفكير والتي سوف نتطرق إليها لاحقاً

التشخيص والإحتياجات التربوية الخاصة .

يسود حالي إنتهاء تربوي يدعو إلى تنحية أهمية التشخيص جانباً ، وإتحاد نماهات التمدد مع بيئته كأساس لتحديد إحتياجاته التربوية الخاصة ، وتنحية العوامل الخاصة بدواحل الطفل جانباً ولكن معتقد ، على النقيض من ذلك ، أن تعهم الصعوبات الجوهرية التي يواجهها الطالب على مستوى النفسي يعتبر حاسماً في تطوير منهج وأسلوب تدريسي يمكنه الوفاء بإحتياجات هذا الطالب ، ذلك أن الإستجابة على المستوى السلوكي فقط من شأنها أن تؤدي إلى تفسيرات معلومة قد يكون لها تأثير ضار على سلوك الطالب ، ونؤدي بالتالي إلى الإحفاق في الوقوف على إحتياجاته التربوية والتربية تعتبر نشاطاً اجتماعياً ، ولهذا فإنه فيه الكثير من المواقف التي قد تعهم خطأ ، سواء من جانب الطالب الذي يعاني من التوحد أو حتى من جانب المعلم المتعامل مع هذا الطالب وما لم يع ادعم الصعوبات المصاحبة لحالة التوحد ، فإنه قد يسيء تفسير سلوك الطالب على أنه سلوك غير مهذب أو يتهم الطفل بالتكاسل ، ويوسم الطفل آنذاك بأنه يعاني من صعوبات عاطفية أو سلوكية (وذلك في الأحوال التي لا توجد فيها صعوبات تعليمية ظاهرة) ، أو بأنه يعاني من نقصان الدافعية وقلة فترات التركيز ، أو ربما يصمه المعلم بين فئة معرطي النشاط أو من يعانون من صعوبات تعليمية

حادثة وهكذا ، فإن الدعوة المعلنه إلى عدم وسم الأطفال بالقاتل معيبة بدعوى أن هذه الألقاب تؤدي إلى حمض مستوى الوقعات ، لا تؤدي في الواقع إلى تحرير الطفل من مثل هذه الألعاب أو إلى التعامن مع الطفل بطريقة حالية من القسم والتصنيف جزء من طبيعت البشرية ، ونحن كبشر نميل إلى تفسير السلوك لكي يكون ذا معنى بالنسبة لنا . وعلى النقيض من ذلك ، تؤدي سياسة عدم التصنيف إلى نعت الطفل بمجموعة كبيرة من الألعاب يعسر كل منها سلوكاً واحداً محسباً بأنه الطفل من سلوكيات .

خلفيات فهمنا للتوحيد :

سنعرض في جزء التالي للمخلفات الأساسية التي تشكل أطر فهمنا للتوحيد ، وقد قدما لهذه المخلفات بتقديم أصولها النظرية في مقدمة هذا الكتاب ، ولكلها بصدد التعمق في بواطن الأمور في محاولة تشكيل الإطار المفاهيمي الذي لن يقدم فقط تفسيراً لظاهرة التوحيد ، بل سيعمل على تبين الطريق نحو خطوات حقيقية في كل من المجال التربوي ومجال العناية بالترحميين وفي اعتقاد من هناك سميت ثمران التفكير التوحيدي بشكل عام . أولاهم الطريقة التي يتم بها ترتيب المعلومات وعرضها بالذاكرة وإسترجاعها منها ، وتابعتها دور العواطف في تلك العمليات

الذاكرة :

من بين المفارقات التي تنطبق على الأشخاص المصابين بالتوحيد ما لديهم من ذاكرة جيدة ، من ومدهة أحياناً بالمقدرة بقدرتهم المحدودة على إسترجاع الأحداث الشخصية ومن الأمثلة على ذلك قدرتهم على تذكر كافة الحقائق المتعلقة بالمدينة التي يعيشون فيها كتاريخها ، وعدد سكانها ، ومسار الحافلات فيها ، وغيرها على حين يعجزون عن تذكر تفاصيل برهه قاموا بها في نفس المدينة صباح اليوم ، وقد عر المختصون مثل هذه المشاكل المتعلقة بالذاكرة بشكل عام إلى صعوبات الإسترجاع العرضي (تذكر الأحداث) إلا أننا نعتقد أن المشكلة تكمن لامي الذاكرة العرضية على النحو الذي يبيء ، ولكن في ذلك الجزء من الذاكرة المتعلقة بالأحداث التي تقع لفرد نفسه كجزء من الذاكرة التي يتم الإحتفاظ فيها بالأحداث المتعلقة بتاريخ حياتنا (الذاكرة المختصة بحفظ تاريخنا الشخصي) .

وعليه ، فإن الصعوبة التي نقصدها تعني أن الأشخاص المصابين بالتوحيد يستطيعون تذكر الحقائق الأساسية الراسخة عن المدينة لأنها تتعلق بالذاكرة العامة التي نصم دلالات الألفاظ ، وتشكل جزءاً من المعرفة النصيفية/ الدلالية العامة (عن المدن بوجه عام) ، بالإضافة إلى كونها جزءاً من المعرفة الإحرائية المتعلقة بالمهارات (على سبيل المثال كبحه السجول في المدينة بإستخدام الباص) ولأن أن يعاني الأشخاص المصابون بالتوحيد أيضاً من صعوبة في تذكر الأحداث التي تحتوي على

عصر شخصي ، غير أن هناك مشكلة تواجهها في التعامل مع هذه المعلومات وعليه ، فإذا شهد الطفل المصاب بالتوحد حادث سيارة أثناء جولة قام بها ، وبدأ مصعلاً للعبادة ، فإنه في المقابل سيرتلك إذا ما سُئل لاحقاً لماذا رأيت عندما كنت في المدرسة ، ومنعاجاً بأنه قد لا يجيبنا سوى بالصمت أو بحملة غير متعلقة بالموضوع عن الأشجار أو المشاهد الريفية ونحوه ، لأن هذه هي الإحاسة المعتادة التي تعلم الرديها على مثل هذه الوعية من الأسئلة ويمكن التأكد من وجود الذاكرة بتنشيطها من خلال أسئلة ذات طبيعة مباشرة أكثر مثل «هل رأيت الحادث الذي وقع اليوم؟» وهو ما يكون مصحوباً عادةً تذكر الإشارة المصاحبة لرؤية الحادث الأصلي

ونكمن المشكلة في أن استعادة الوقائع لا بد وأن تتم بإحدى طريقتين الأولى تقديم مشيرات تؤدي إلى التنشيط المباشر للذاكرة وإطلاق عنها ، وعادةً ما تكون مثل هذه الأحداث غير مترابطة ببعضها البعض إلا أنها تتعلق جميعاً بما وقع مسبقاً ، وفي مثل هذه الحالة يتم تنشيط الذاكرة دون جهد واع متعمد ما فإذا كانت الذاكرة مؤنة ، فإننا نحصل عدم إشتارتها بواسطة مستحضات معينة كالصور أو الرائحة ، (وكلاهما يعثر من المؤثرات القوية المثيرة للذاكرة في مثل هذه الوعية من الأحداث) ، ونكن الخيار هنا يكون عادةً صيقاً للعبادة إذاً مثل هذه المشيرات عادةً ما تحدث بصورة تلقائية وعلى ذلك نجد أن الكثير من المصابين بالتوحد يقومون «تحت رحمة ذاكرتهم» إذا جاز التعبير ، بما قد يشاء عنه العديد من المخاوف أو ما يعرف بالترديد (الترديد المباشر لما يقوله الآخرون) كنتيجة مباشرة لمن هذا التنشيط العرضي للذاكرة الأحداث

أما الطريقة الثانية لاستعادة الأحداث ، فهي تحصح لدرجة أعلى من الصبغ ولكنها تتطلب في الوقت ذاته مراحاً من الإسترجاع المشهدي للذات إذ على المرء هنا أن يعتمد التفكير فيما وقع من قبل ، وأصعباً نفسه في موقع الحدث ، لكي يتمكن من إعادة النقاط المشاهد من منظور تكبيره وشعوره بأن مروره بها وعلى سبيل المثال من الممكن أن يفكر الأطفال المصابون بالتوحد في الإشارة المصاحبة لمشهد تصادم السيارات ، وبالتالي قد يحول رياء الذاكرة ويعاني الأطفال المصابون بالتوحد من صعوبة في تذكر أنفسهم أثناء أحداث معينة أو مرورهم بحيرات بعينها وقد وصفت تعمل جرادين ذلك بأنه يشبه مشاهدة فيلم فيديو عما وقع في حياة المرء ، أكثر من كونه إستشعاراً لحرق فعلي من حياته ، وهو بعض ذلك المفارق الكيبي لتجربة الشخص الذي يعاني من التوحد

وبألغ العامود في مجال التوحد مشهوماً بتكرار كثيراً ، مؤداه أن المصابين بالتوحد قد يعلمون شيئاً ما ولكنهم يظنون غير مدركين أنهم يعلمونه فالذاكرة تكون حاضرة ، ولكنها غير مرتبطة برؤية للذات داخل الأحداث تسمح للفرد بالبحث عن هذه الأحداث بصورة تلقائية عندما يسأل عن

محتوى عام يضم هذه المشاهد كمعطلة نهاية الأسبوع على سبيل المثال وفي هذه الحالة يلجأ المصابون بالوحدة إلى استخدام إستراتيجيه كثيرأ ما تستخدمها عندما لا يرغب في إلهاء ذاكرتنا باستعادة الأحداث ، ألا وهي استخدام الدلالات اللفظيه العامة لتفديم إحابة تتعلق بما نقوم به يشكر عام في عطلة نهاية الأسبوع وتوفر لدى المصابين بالتوحد مثل هذه المعلومات عن أنفسهم كجزء من مجمل ما يعرفون من حقائق عن باقي الأشياء ، وهي بالنسبة لهم تماش في طبيعتها ما يحتفظون به من حقائق عن أشياء خارج ذاتهم فالصعوبة الأساسية التي تواجههم هي في تعريفهم على دواتهم ، وبالتالي عدم إمتلاكهم لطريقة يمكنهم من حللها البحث في الذاكرة بصورة عفوية ، وفي أن جميع الأحداث يجب أن نشارك أولاً حتى يتم إستعادتها . وعلى ذلك فإنه بدون مثل هذه التأثيرات ، قد يجيب المصابون بالوحدة على الأسئلة الخاصة بمعطلة نهاية الأسبوع (في سردهم للأخبار صباح يوم الاثنين على سبيل المثال من خلال الحديث عن ريدتهم لأحد المقاهي أو الساحة (وهي الأنشطة الرئيسية المعتادة في عطلات نهاية الأسبوع) بينما يحتفظون في ذكر بعض الوقائع الدرامية التي كسرت هذا الروتين وأدت إلى الكثير من الضغط النفسي لديهم إبان وقوعها وفي ضوء مثل هذا المثال ، نجد أنفس بحاجة إلى توسيع نطاق الرصف الذي أسماه باقصاص الذاكرة في حالة الإصابة بالتوحد فالتوحيديون قد تكون لديهم ذكريات جيدة ، إلا أن السمة الأساسية لمبرة لثلاث السهيه من الذاكرة هي أنها بحاجة إلى تنشيط ، بمعنى أنها لا تستعد بصورة إرادية ، ونحتاج دائماً إلى نوع من الحث .

وعليه الآن الوقوف على السب في تواجد مثل هذه الصعوبة في تطوير مثل هذا النوع من الذاكرة المتعلقة بالأحداث إن من الواضح أن تطوير مثل هذه الرعية من الذاكرة يعتمد في جوهره على وجود ذات مجربة يمكنها ترتيب الأحداث كجزء من البعد الشخصي ، بمعنى ضرورة وجود آلية تمكن الفرد من ترتيب الأشياء التي تحدث له أو في العالم المحيط به بطريقة تجعلها قابلة للتذكر في المستقبل ولا يعني ذلك إمكانية تذكرها في المستقبل فحسب بل يعني إمكانية تذكرها بشكل إرادي وكما أشرنا سلفاً ، فإن الجانب الهام في الأمر يتمثل في تفعيل وظيفة الذاكرة في المستقبل من خلال كتاب الفرد الفقرة على البحث في الذاكرة بصورة إرادية من الأشياء التي يود تذكرها

ويعرف إذ أن الصعوبة الأساسية تكمن في معاينة المعلومات وبود الإشارة هنا إلى أننا لا نلمح إلى أن التوحيديين ليس لديهم أحاسيس أو ذات ، بل إن الأمر على العكس تماماً من ذلك ، إذ أن لديهم في معظم الأحيان ميلاً لأن تكون أحاسيسهم أقوى من الآخرين ، وهو الأمر الذي ستطرق إلى تبياناه فيما بعد . وهم لا يتعرفون على أنفسهم كأفراد فحسب ، بل يتعرفون على صورههم المتنوعرافية ، ويجدون سعادة في القيام بذلك (بمعنى النظر عن العروق الفردية الخديرة بالإعتبار

في هذا الخصوص) وما نحن بصددده الآن هو أن أولئك المصابين بالتوحد يعانون من صعوبة كاملة في ترتيب المعلومات المتعلقة بأي واقعة بالطريقة التي تجعل هذه المعلومات متاحة للاستخدام من قبلهم في المواقف المستقبلية ويحتسار مناهم يستشعرون العواطف ، ولكهم يعانون من صعوبة في استخدامها للتعبير عما بداخلهم ، وفي توصيل هذه العواطف للآخرين بالإضافة إلى صعوبة في جعل ذكرتهم تعمل على نحو أكثر فعالية ، وسوف نتقل الآن لمعالجة دور العواطف اثره في دور العاطفة في التوحد :

لقد أشرنا نوالى واحد من المناقصات التي يحمل بها التوحد ، وهو أن الأشخاص التوحدين قد يستجيبون بطريقة عاطفية جداً ، ولكهم يظنون غير قادرين على تحديد أو وصف حالتهم العاطفية أو الحالة العاطفية للآخرين .

ويتعرف على أبعاد هذه المفارقة ، يسمي علينا أن نأخذ في اعتبارنا مسألة التقدير التقييمي كجزء من عملية التفكير وهو الأمر الذي يقع عندما يقوم الشخص بتقييم ذاتي لأهمية معلومة ما ، جامعاً في ذلك بين كل من الحقائق التي يعرفها عن العالم المحيط به وبين اهتماماته الشخصية على نحو واسع ومقصود وهو أمر يختلف كما هو واضح عن مجرد تحصيل المعرفة على نحو مسبق وبعبارة أبسط ، نحن نقوم في سياق حياتنا اليومية بتذكر الأحداث ، ليس فقط من خلال ما نخله من حقائق موضوعية بل أيضاً من خلال ما كرهنا من مشاعر تجاه تلك الحقائق ، بدليل أن المام بتفاصيل المواقف العنية بالحوائب العاطفية يكون أعلى من المام بالمواقف المثيلة التي يقل فيها الجانب العاطفي ويحتسار فإن الطريقة التي نتعامل بها مع المواقف من زاوية عواطف تشكل جزءاً من فعالية التذكر والاسترجاع ، وخاصة تلك المواقف التي فيها بعد وقد أدرك القارئون على التعلم مدة فترة طويلة إبطاء ذلك على العملية التعليمية ، إذ أن حشو الهم بالمعلومات الخافة وحقائق المفردة بمرض إسترجاعها وقت الاحسار ، لا يجعل عملية التعلم صعبةً فحسب ، بل يؤدي إلى أن يصبح ما تم تعلمه هنا سريع السيان . أما إذا كان ما يتم تعلمه يكتسب جدياً عاطفياً ، فإن عملية التعلم لا تشكل أي صعوبة ، بل وترسخ جذورها في الهم بحيث يصبح من العسير نسيانها في المستقبل (نحن نذكر على سبيل المثال كل الإهانات التي تلعبها من شخص بحبه أثناء سوء تعاملهم سابق)

وتطبيق ، ما سبق ذكره يجد المرء نفسه ماحناً عن السبب وراء أنواع المصاعب لتسحق والعرف عن المعاني والظواهر في التوحد وذلك ضمن الإطار العاطفي للتعرف على المعنى وبدون وجود المعنى المرتبط بشعور الشخص التوحدي حيال مهمة ما ، لا تمثل المشاكل القائمة في هذا الصدد شيئاً كماً وراء أي من ألوان السلوك المصنود الذي تنصم مخودجاً للهدف وتوجيه الشخص نحو هدف

الهدف وعلى صعيد التطور لدى غير الوجدانيين ، نجد أن الحالة العاطفية هي التي تسمح للنوايا بالتجسد ، بينما التعمد في التوحد ، كما يعرف ، يمثل إحدى المشاكل القائمة ، كما تعكس الحالات العاطفية تناقصاً ظاهراً

وبعضها يصعد الحديث عن نوع جديد من التعليم حيث تجري العادات بدون تدخل عاطفي ويأقر توجيهه إن العادات تنتم بالتلقائية في التكوين والحدوث ، بحيث لا يسي نحن عملية تكوينها ونموها هذه إلا عندما يتم رعاقتها بصورة ما نحن نقود سيارتنا عائدين إلى المنزل يومياً دون إدراك واضح ومقصود بكيفية القيام بذلك ، إلا أن هذه العملية نقرر إلى دائرة الوعي مباشرة إذا ما صادف رجلاً مريضاً غير معتاد أو خطر لعت إنتهاها في الطريق الح ومع ذلك إذا ما حاولنا أن نحافظ على ذلك المستوى من الوعي أثناء القيادة طوال الوقت كما كنا نعمل عند بداية تعلمنا لقيادة السيارة ، فسجد أن مستوى مهارتنا في القيادة قد إنخفض ، وأنا قد عدنا إلى حالة الإرتباك التي صاحبت التعليم في البداية بحيث نفلق بشأن الإشارات وتبدل السرعات وكيف يمكننا عمل كل ذلك في نفس الوقت الخ .

ويشير لنا من ذلك أن درجة التعمد وتركيز الإنتباه المطلوبة لأداء مهمة ما ترتبط ارتباطاً مباشراً بكم الوحي والضبط المطلوبين لأداء تلك المهمة غير أن عدم القدرة على بدل أي قدر من التركيز والإنتباه يعني أن عممية التعلم منحصص عميرة بعمية ، وأن الأداء سيصبح ، في عمومها ، مجرد عادات متعمدة ليس إلا وهو بالتحديد الموقف الذي نراه في حالة الإصابة بالتوحد

تأثير ذلك على التطور :

فدما من قبل أن الصعوبات التي نعرض لها في معالجة الذاكرة وداحل البعد العاطفي سيكون لها تأثيرات شامة على الفرد كما ستتأثر نظورية التعليم لديه على كافة المستويات ، وبينان قدر شمولية هذه التأثيرات ستعرض لثلاث من صعوبات التعلم الشامة لدى المصابين بالتوحد

صعوبات التفاعل :

تتمحضر مشكلة بناء العلاقة مع الأحداث بطريقه تقييمية عن معاناة المصابين بالتوحد من صعوبة في ترسيخ معاني ودلالات الأحداث الإجتماعية حيث يصعب على المرء بدون إشهاج التقييم على النحو السابق أو يوجه أفعاله إلى هدف محدد ذي معنى وتصح النوايا محدودة بالأفعال التي يمكن حثها بمثيرات معينة ، وسيبعت الشخص حيثد بإنحصاص مستوى الدافعية لديه ، وباعتماده على الآخرين في كل ألوان التعلم الحديثه كذلك فسجد أن الشخص التوحدي سيصاب في هذا الصدد من صعوبة كبيرة في تحديد بية الآخرين ، ذلك أن الإحساس في ربط الأحداث بجوانبها العاطفية على النحو سالف الذكر ، يجعل من العسير جداً إستشفاف ما يقصده

الآخرين من قيامهم بعمل ما ، وبالتالي بناء تصور عن سلوكياتهم في ضوء المعنى الشامل للموقف . وعالياً ما يكون الطفل التوحيدي غير واع بالدلالة الاجتماعية للموقف ، لامتجاههاتها كما يسود الاعتماد . والواقع أن ما يتم التعبير على أنه نقصان في درجة الدافعية أو نقص في الإرادة ، ربما يتعلق في حقيقة الأمر بنقص في الفهم الاجتماعي يعود إلى صعوبات جوهرية في التقدير التقييمي ، بحيث يجد الأطفال التوحيديين في الفصل الدراسي غير قادرين على فهم بيئة المعلم ومقصوده من القيام بأمر ما ، وبالتالي فهم يحققون في التعبير السبب وراء وقوع الأحداث بالطريقة التي تقع بها . ولأهم من ذلك أنهم سوف يحققون بالتالي في توقع الخطوة القادمة من الأحداث .

وعب فقد يحدث ، المعلم يتصرف الطفل التوحيدي إذا ما سلك في تعبيره له المسلك المعتاد . فإذا ما كان الأطفال التوحيديون ينظرون إليك باهتمام ، فليس معنى ذلك بالضرورة إنباههم لما يفرون ، بل قد يكون الأمر أنهم يبحثون بين ما تأتي به من إشارات وإيماءات عما يستشعرون به ما إذا كان سلوكهم يحور قبولك أم لا . غير أن ما لا يقومون به بالضرورة هو العودة إلى الوراء لمقاربة أفعالهم الأصلية مع رؤيتهم لمقاصد المعلم ، وهو التنازع عبر التوحيدي للأحداث ، وذلك لأنهم لم يدركوا هذه المقاصد على نحو كامل في المقام الأول .

إنتقال التعلم :

تؤدي المشاكل المتعلقة بالذاكرة وترسيخ الوعي بالتقدير العاطفي المتضمن في تشفير الأحداث على المستوى الشخصي إلى صعوبة في البحث ضمن إطار الذاكرة عن المعلومات بهدف وضعها ضمن إطار الإستخدام العملي . فإذا لم تكن المعلومات قد تم تشفيرها ضمن إطار الذاكرة الشخصية في البداية ، كما هو الحال مع كافة ما تم تعلمه من أمور جديدة ، فإن إسترجاعها يمثل رهساً بإشارات بعضها . وعليه ، فقد يتعلم الطفل المصاب بالتوحد كيف يقيس حافة قطعة من الورق بإستخدام المسطرة أثناء درس الحساب ، وقد يعرف هذه المهارة ، ولكنه يخطئ في إستخدامها في قياس قطعة من الخشب في درس التكنولوجيا . فإذا ما قدمت له الإشارة المرجعية المناسبة (كأن نقول له مثلاً تذكر كيف قمت بقياس قطعة الورق في درس الحساب هذا الصباح) فإن الطفل سرعان ما يسترجع لأمر في ذاكرته على النحو المطلوب وبكفاءة تامة . ويعني ذلك أن ما ينقص الأطفال التوحيديين هو القدرة على السحح في نطاق الذاكرة بصورة فورية من المعلومة التي من الممكن الإستفادة منها في الموقف الجديد ، وتعتبر هذه القدرة من القدرات الأساسية المطلوبة إذا ما أريد للتعلم أن ينتقل إلى المواقف الجديدة .

السلوكيات الغريبة :

إذا كان الأطفال التوحيديون يعانون من صعوبة في مرسيع وعي وبالتالي فهم لنوايا الآخرين ، بل ويهويتهم هم أنفسهم جرّاء إحتافهم في تطوير إحساس بالذات المجردة على الحواس المطلوب ، فمن المضمّن إذا أن يعانون من صعوبة في تحديد الخواص المعتادة للمفهوم الإجتماعي وتؤدي هذه الصعوبة في التحديد مرة أخرى إلى نقص في مدى الفهم وعلى ذلك يصبح من الواضح أن صط سلوكياتهم تتناسب مع محتوى إجتماعي معين يصبح بمثابة التحدي بالسبب بهم ، ذلك أنهم سيحاولون بدون شك من صعوبة في الربط بين سلوكياتهم الشخصية وبين نموذج لم يتعرفوا عليه على النحو الصحيح ، ماهيك عن فهمه بصورة صحيحة

الطبيعة التفاعلية للتطوير والتدريس

ما التطور البشري سوى عملية تم ترسيخها بصورة طبيعية ضمن محتوى إطار إجتماعي وثقافي معين ، وتنسم هذه العملية بالضرورة سمة التعامل التبادلي بمعنى أن التعليم يتطور من خلال سلسلة من التفاعلات التبادلية بين الأفراد ويحتاج تفعيل التفاعلات التبادلية إلى إسهام كلا طرفيها ، ويمكننا هنا استخدام مثال الرقص للتدليل على صدقية ذلك إذ ينبغي على كل طرف من الراقصين أن يحرك جسمه إستجابة لحركات الطرف الآخر وبالتوافق معه إذا ما أردنا تحقيق الصورة التوافقية للرقص وبماثل يحتاج الأمر في التعلم إلى وجود نوع من مناقشة المفاهيم التي يتبع المعلم من خلالها توجيهات لمعلم ويتوافق معها من خلال تنامي الوعي والمفهم ذلك أن المعلومات لا تتلقى محض بل تخضع (في مستوى ما) للمناقشة من قبل المتعلم ، مما يهيئ أنها تخضع لمميزات تقييم وإعادة تشكيل ومعاملة من قبل المعلم حتى تصبح ذات معنى بالنسبة له

وعلى ذلك ، فإذا أريد للتعلم أن يكون مؤثراً بالفعل ، فهناك حاجة إلى وجود نوع من التواصل الحقيقي ، وهذا ندر إلى السطح حقيقة أن جميع المصابين بالتوحد يعانون من مشاكل تتعلق بالتواصل فهم يعانون من صعوبة في إستفراء دلالات إشارات المعلم ، إذ يعتمد التعليم في قسم كبير منه (شأنه في ذلك شأن التفاعلات الإجتماعية المتبادلة) على إستفراء الطلاب له يعنيه المعلم من أدائه لأفعال معينة لأعلى إتباع التعليمات بحرية ودون تبصر ولعل من الأسباب التي تسهل لدى الكثير من التعلم من وبصحة الآخرين أكثر من مجرد إتباع المعلومات الخطية المتدرة ، لأنها يحصل على مؤشرات لفهم المحتوى التعليمي فتد إلى فهم الآخرين بدلاً من الإعتماد على المعلومات المجردة المقدمة إليها ونحن لا نحصل في سياق هذه النوع من التعليم على مجرد دلالات للأعمال التي ينبغي القيام بها من خلال ملاحظة الآخرين ، بل أننا ننتشر نوعاً من الخماس المشترك يحرر تعليمنا وتعتبر كل هذه الأمور مفقودة لدى الطفل المصاب بالتوحد الذي قد يشعر أن كافة الإشارات الإجتماعية المصاحبة للعملية التعليمية تنسب له بوضوح من الإرباك بدلاً من أن

تساعده . ويجد الكثير من المصابين بالتوحد سهولة في التعلم من برامج الحاسوب على سبيل المثال ، وذلك لعياب ذلك العنصر الاجتماعي الذي يعتبر مربكاً بالنسبة لهم ، وحيث تقدم المعلومات في سق منطقي متسلسل ودون الحاجة إلى قمرات ذهنية .

خاتمة :

من الأفكار الرئيسية التي تم طرحها في هذا الفصل السعي نحو تطوير الذاكرة الخاصة بالسيرة الذاتية للمرد ، كهدف منهجي شامل ، يمكن أن يمر بمرسج الوعي لدى الأطفال التوحيديين بدورهم في حل ما لديهم من مشاكل . ونحن لا ندعي أن القيام بثل هذا الدور من شأنه علاج جميع العيوب المتعلقة بالتوحد ، ولكنه سيؤدي إلى مساعدة الأطفال المصابين بالتوحد على تحقيق نوع من التعليم الأكثر تأثيراً . ذلك أن الأطفال المصابين بالتوحد بحاجة إلى تعلم المهارات التي تساعدهم على الإستمرار والواقية . ولابد من تعليمهم هذه المهارات بالطرق التي تأخذ بعين الإعتبار ما لديهم من صعوبات في التعلم ، وما يفيدهم من طرق خاصة في التفكير والإدراك . فإذا تصدر علينا تدريسهم بالطرق التي يتم إتباعها مع الآخرين ، فإن علينا أن نطور طرفاً تدريسية خاصة وأن ندرسهم بالمهارات السمعية التي تساعدهم على تعويض ما لم يتمكنوا من إتقانه بسبب إعاقاتهم ولكن إدارياً أن الأمر سيتعدى إلى إتباع طرق تدريس تتجاوز كثيراً تلك المألوفة في نطاق التعلم الروتيني للمهارات ، فلا بد لنا إذا من إشراك هؤلاء الأطفال المصابين بالتوحد في عملية تصميم اللغات المجردة في نوع من التفسير العاطفي . ولابد للأطفال التوحيديين في هذه السياق من أن يتعلموا كيف يكونوا موضوعيين ، بل وأن يتعلموا من خلال موضوعيتهم ، وعليه فلا بد للمشاكل المطروحة ضمن نطاق التعليم ، إذا أريد لها أن تكون ذات فائدة في هذا الإطار ، من أن ترتبط بمعان شخصية ، ولابد للحلول المطروحة أن تساعد المتعلمين على تعبير مشاعرهم إلى أنفسهم وليس فقط إلى موضوع المشكلة . إن التحدي الرئيسي الذي يواجه المعلم الذي يدرس الأطفال المصابين بالتوحد إذا هو جعل المهام المروطة بهم ذات معنى بالنسبة لهم ، وأن يساعدهم على تقدير وفهم المعنى الذي عادة ما يتصل بهذه المهام .

الجوانب الإجتماعية للتطور

طبيعة المشكلة :

دلالة البعد الإجتماعي

لا شك أن لبعد الإجتماعي للتطور دلالة كبرى في التوحد فعلى المستوى السطحي كثيراً ما يوصف الأطفال التوحديون بعدم الخلق الإجتماعي ؛ فإذا ما أردنا استيعاء هذا الجانب لقدنا أن ما يعانون منه من صعوبات ضمن إطار المحتوى التطوري يعكس أثراً كبيراً على جميع الجوانب التعليمية والسلوكية لديهم إن الأمر لا يمكن وصفه ببساطة على أنه إحصاق من جانب الأطفال التوحديين في أن يكونوا إجتماعيين ، ولكنه بالأحرى مجموعة من الصعوبات في التطور الإجتماعي تعرف التفاعلات الإجتماعية التبادلية التي تشكل إطاراً يتم داخله مناقشة المفاهيم التي يتم تكويها من العالم المحيط كذلك يشكل التعلم الإجتماعي الوسيلة التي يتعلم بها الأطفال كيف يكونون جزءاً من أساق ووحداث إجتماعية أخرى ؛ كسوق العلاقة ثنائية الأطراف بين الأم والطفل ، والعائلة والمدرسة ومجموعات الوسائل التمكينية التي تتيح العرض المزيد من التسمية الإجتماعية .

مشاكل التدريس :

يمثل التطور الإجتماعي واحداً من الأمور الهامة لدى المعلمين المتعاملين مع الأطفال المصابين بالتوحد حيث يشكل أحد المشاكل التي تصادف عملية التدريس فمن الممكن على سبيل المثال تضمين طرق مساعدة النفس ضمن إطار طرق التدريس ، ولكن مع التوحدين يصبح مثل هذا الأمر مشكلة أكثر تعقيداً . فإذا ما حاولنا صياغة مضمون المشكلة في عبارة بسيطة ، لقدنا أن هناك أموراً يمكن تعلمها (ضمن سياق التطور) ولكن لا يمكن تدريسها ومن المهم بالنسبة له هنا أن يبين أن معظم الأمور التي يتم تعلمها بهذه الطريقة تتم على المستوى الإدراكي الحسي (المباشر/ البديهي) ضمن سياق التطور الطبيعي ، وأن أي منها لا يتم تعلمه بصورة عمدية مباشرة . فإذا ما عيست الأم في وجه الطفل ، فإنه يشعر بالصيق مباشرة دون أن يحيره أحد بمعنى أو دلالة العوس ودون أن يعمل فكره في ذلك ؛ فهو أمر يشعره الطفل بصورة بديهية وإذا لم يتمكن الشخص من إدراك هذه النوعية «الطبيعية» من المؤثرات الإجتماعية (كتعبيرات الوجه ، ونظرات العين ، والإشارات غير اللفظية) فإنه سيقع في موقف صعب للغاية إذا ما

حاول تعلم المهارات الاجتماعية الأكثر تعقيداً ، كالتعذيب والتعير عن المواطنين ، وغيرها من مواقف السلوك الاجتماعي ضمن المحتويات الاجتماعية المختلعة ، تأسيساً على هذه المفاهيم ويحتسار فإنه يصعب للغاية تصور أن يستطيع الشخص تعلم المهارات الاجتماعية دون أن يحظى بالمهم الاجتماعي السليم ، وهو بالضبط حال التوحيدين ، إذ عيهم أن يتعلموا ، « من الخارج » (أي على المستوى الإدراكي والبدني) ما يشعر به غير التوحيدين في دخيلة أنفسهم وقد لا يستطيع تدريس ذلك النوع من الوعي المفاهيمي الأولى بالمعاني الاجتماعية والذي يشع الفرصة لتسمية المهم الاجتماعي لديهم ، ويصبح دوراً لتدريس مسار بديل من المهم ولا يسمعا في هذا الصدد سوى إقتباس المسارات التي أحير بها أشخاص يعانون من التوحد من قبل من يتمتعوا حالياً بقدر من المهم الاجتماعي ، وهي ما يطلق عليها المسارات المعرفية

ونبقى الخطوة فائمة في محاولة تخرئة المهارات الاجتماعية إلى « فئات » يمكن تدريس جرباته ، إذ قد يسعر ذلك عن نوع من الإخفاق في التواكب الاجتماعي وعلى سبيل المثال فقد تم تدريس أحد الشباب المعانين من التوحد أن ينتظر دوره وأن يقدم الأشياء بأدب للآخرين ، وفي إحدى المحلات كان هناك اجتماع حضره قرابة خمسين شخصاً ، حيث كان يتم تقديم القهوة من مكان واحد ، وقد إصطف المدعوون في مسار طويل ليملاكن مهم فجانه ، وعندما وصل الشاب التوحيدي إلى دوره كان أحد الأشخاص يقتر من الصف في سيره في المكان ، فإذا بالشاب التوحيدي ينحى جانباً مفسحاً له المجال قائلاً في أدب « بعدك » وقد يبدو هذا السلوك غير جدير بالملاحظة إلا إذا علمنا أنه في كل مرة كان يصل فيها أحد إلى مكان تقديم القهوة كان الشاب يتصرف بدات الطريقة مما أدى إلى عدم حصوله على قهوته حتى النهاية . وبيت القصيد هنا أنه قد تعلم هذا السلوك الاجتماعي بمهارة ، ولكنه لم يمتلك المهم العميق لأبعاده الذي يمكنه من أن يظل مؤدباً مع استطاعة الحصول على قهوته دون الإنظار حتى النهاية . إن غياب الفهم قد أدى إلى تمسكه بالشكل الظاهري المحدد سلفاً للسلوك ، والذي أصبح ملحوظاً ومنتقداً من قبل الحاضرين .

ويعاني الأطفال الشطون من بين المصابين بالتوحد ، وكذلك المصابين بمتلازمة أسبرجر من صعوبة وتأخر حاد في فهم الحالات العقلية مما يؤدي إلى الإرتباك ، والإحباط وعدم الاجتماعية ، إذ يحاول التلميذ دائماً تعادي الأمور غير المفهومة بالنسبة له ، والتي يصعب عليه بالتالي التنبؤ بها فتعدو مصدر خوف وقلق بالنسبة له . ومن الممكن أن يساعد التدريس في هذا الصدد ، من خلال قيام المعلم بتقديم محتوى تدريسي يتصل بالحالات العقلية في مواقف واضحة ومحددة .

وبعض الطر عمارد كان مثل هذا النمط من التدريس ناجحاً تماماً ، فإن المعلم بحاجة إلى مقياس مؤقت لتدريس القواعد والأداب الإجتماعية للسلوك بطريقة ضمنية وعدم الإعتماد على تطوير الوعي أو العاطفة بطريقة طبيعية . ومن الملاحظات الشائعة بين مدرسي وأولياء أمور هؤلاء الأطفال هو أنهم مترددون في إتباع القواعد الموجهة لهم شخصياً ، فقد لا يرون أهمية للتصرف بإحدى الطرق المعينة بالتحديد ، ولكنهم لا يترددون في إتباع ما يرون أنه من القواعد المتعارف عليها (ويعرض أن السبب الكامن وراء ذلك أنه يساعده على تكوين إطار محدد لحدث العالم المشوش من حولهم) ، ولذا فإن المفيد نقل التوجيهات من الإطار الشخصي إلى الإطار العام ، فبدلاً من أن يوجه المعلم الطفل المصاب بمتلازمة أسبرجر قائلاً له : «إجلس وتابع صمتك» ، يمكنه أن يستخدم التوجيه العام قائلاً «علي الجميع الجلوس في أماكنهم ومتابعة أعمالهم» أو أن يقول «يا بيل (وهو اسم الصبي الذي يعايطه) فضلاً تأكد من أن الجميع جالسون في أماكنهم ويتابعوا أعمالهم» أما بالنسبة للمجموعات الأقل مأساً ، فلا بد من أن يسبق ذلك نوع من التدريب الذي يتم فيه معرفة أن كلمة «الجميع» تصم أيضاً الأطفال المصابين بالتوحد أنفسهم بالإضافة إلى باقي أفراد المجموعة ذلك أن مثل هؤلاء الأطفال قد لا يدركون تلقائياً أنهم جزء من المجموعة ، وقد يكون الإرتباك وليس عدم الطاعة هو سبب عدم إلتزامهم بالتوجيهات التي توجه إلى عموم طلاب الفصل .

ويعتبر بحث الأطفال المصابين بالتوحد بأنهم يعتبرون إلى الإجتماعية أكثر ملائمة من وضعهم بأنهم غير إجتماعيين ، ذلك أنهم لا يدون مكونين تماماً للعالم الإجتماعي المحيط بهم وبالرغم من ذلك فقد تبدو تصرفاتهم على أنها غير إجتماعية مما يجعل الآخرين يهجمون ، تحرفاً ، من الدخول معهم في علاقات إجتماعية متبادلة وتصبح الأولوية بالنسبة لهؤلاء الأطفال هي تعليمهم كيف يشعرون بالألفة والراحة تجاه الآخرين حتى يشعر الآخرون بالألفة والراحة تجاههم . ويود الإشارة هنا إلى أن هذا الأمر أكثر أهمية بل ويجب أن يعطى أولوية قبل تدريس مهارات مساعدة النفس ، ذلك أن من شأنه أن يؤثر بشكل كبير على نوعية الحياة التي يحياها هؤلاء الأطفال وأن يجعل كل عمليات التعليم التي يخضعون لها في المستقبل أكثر نجاحاً وقد يحتاج مثل هؤلاء الأطفال إلى ما يعرف بالتدريس المباشر (نوع من إدارة الحساسية) لتمكينهم من تحمل الآخرين ، وقد يكون مثل هؤلاء الأطفال في حاجة إلى مساعدة مباشرة في التحكم في ردود فعلهم نحو الآخرين ، وهو الأمر الذي يصدق أكثر على تلك الشريحة منهم التي تعاني بصورة خاصة من صعوبات تعليمية إضافية أو مشاكل حسية معينة . وبدلاً من توثني التعديلات المباشرة ثمارها في حالة مثل هؤلاء الأطفال غير أنه من الممكن تحسين فهمهم

لصحية الإشارات الاجتماعية من خلال إبطائها ، وزيادتها ، والتأكد من أن الطفل قد قام بتعلمها وبفهمها

وعلى القائمين على التربية أن يصنعوا في إعتبارهم الحقيقة التي مؤداها أن الأطفال المصابين بالتوحد أو بمتلازمة أسبرجر لا يمكنهم تعلم المهارات الاجتماعية من خلال الدمج ، بمعنى الاختلاط مع الأطفال الآخرين من أصحاب النمو الطبيعي ، فهو قد يكون فرصة جيدة للتعلم بالثقيد ، ولكنه يؤدي ثماره في هذا الصدد إذا كان الطفل التوحيدي قد تعلم كيف يفقد ، ورفقاؤه قد تعلموا التسامح والتمهم .

مسيرة التطور الإجتماعي :

عباً ، قبل النظر في المشاكل المحددة والسمات التربوية الخاصة بتطوير المهارات الاجتماعية ، أن نراجع الصعوبات الاجتماعية الجوهرية الكامنة في التوحد ، وبالنسبة لمحدد ما يجب وما يمكن تدريسه .

خواص النموذج المنحرف للتطور الإجتماعي

يطوي هذا النموذج على تأخير في تطور السلوكيات الارتباطية وما يجسد الخصائص الأساسية للتوحد ليس وجود نوع من تجنب أو مقاومة التفاعلات الاجتماعية ، بل بالأحرى نقصان الاهتمام والوعي بها . لذلك فقد يعامل الطفل المصاب بالتوحد الشخص البالغ كشيء يجب السيطرة عليه ، لا إطلاقاً من رغبة شديدة في سوء المعاملة ولكن بسبب غياب إدراك للعلاقة البشرية . ويزدي هذا إلى نوع من الشدود في التصرفات اللفظية وغير اللفظية (بما فيها التواصل بالإشارات كالتمسك بالعين وسحوه) بالإضافة إلى أنواع من الانحرافات في استهلال الاستجابات البديهية وأمور التواصل الشري والامتجابة لها

ونجدر الإشارة إلى أن مثل هذا الانحراف عن النموذج الطبيعي للتطور الاجتماعي يصبح أقل وضوحاً في سن المدرسة ، إلا أن مشاكل أخرى تتعلق بالأداء الاجتماعي تستمر في الوجود ويحدث في العالب نوعاً من النقص في التبادل الاجتماعي مع النظراء ، فإد ما قام أحد الرفقاء من الأطفال بالإشارة لفظياً أو على المستوى غير اللفظي بأنه يود المشاركة في اللعب بلعبة معينة مثلاً ، فإن الطفل المصاب بالتوحد سوف لا يدرك معنى تلك الإشارة ، وتأتي الاستجابات التي من المحتمل أن تصدر عنه غير مناسبة في أفضل الظروف ، وعكس ما يريد في أسوأها وهكذا فقد يترك الطفل المصاب بالتوحد المجال لأحد اللعبة منه ثم يصاب بالكثير من الإزعاج جرأه فقدانها ، كما أنه قد يقوم أيضاً بأحد ألعاب الآخرين بعض النظر عن رد فعلهم تجاهه ذلك أو عملاً

يستخدمها في ذلك الوقت ، وباحتصار ، فإنه إذا استهل الرفاق سلوكاً معيناً ، فإن الطفل التوحيدي لا يمكنه التعرف على كنه ذلك السلوك ، وبالتالي لا يمكنه تطويره إلى تفاعل اجتماعي متبادل .

عندما نعدنا للمحدث من غير التوحيدين ، لوجدنا أن لديهم بعض الطرق الاجتماعية للانضمام إلى الألعاب الاجتماعية التي يمارسها الآخرون أو الخروج منها . ومن الحيل المودجية الشائعة في هذا الصدد اللعب بجانبهم وتقليدهم لمدة قصيرة ، ومن ثم الانضمام بعد ذلك إلى اللعب بطريقة تدريجية . أما الأطفال ذوو المهارات الاجتماعية العالية فيتعلمون كيفية تغيير اللعبة ببطء بحيث ينتهي الأمر بالمجموعة التي انضموا إليها باللعب بالطريقة التي يرغبونها هم ، وهو أمر لا يتأتى إذا ما حاولوا إلهاد الجديد على المجموعة فرض إرادته من البداية ، حيث سيؤدي ذلك إلى رفضه أو إلى إسنياء أعضاء المجموعة منه وبالتالي إلى تركهم للعب . ولا يتاح مثل هذا النوع من التعلم للأطفال التوحيدين بمجرد السماح لهم بالانحراط ببساطة في أنشطة اللعب مع الآخرين ، ذلك أنهم بحاجة إلى تعلم مهارات التقليد بشكل عمدي مقصود ومحدد ، كما أنهم بحاجة إلى تعلم كيفية تركيز انتباههم وإلى تغيير الموضوعات التي يجب أن يربوها مثل هذا الانتباه عندما يلاحظونها .

السلوك الاجتماعي والقدرة الإدراكية العامة .

يقوم الأطفال التوحيديون الأكثر قدرةً بتطوير القدرة المعرفية والإدراكية لتعتمد آليات السلوك الاجتماعي المناسب ، ويستطيعون من خلال ذلك تعويض إعاقاتهم الاجتماعية الأولية إلى حد ما وحتى عند حدوث ذلك ، فإن الطبيعة الأكيدة لطريقة تعلمهم وتعليمهم مثل هذا السلوك تبدو واضحة للغاية . كذلك فإن كتابات الأشخاص عالىي الكفاءة الوظيفية من بين التوحيدين ، تعكس القدرة على توليد المعاني الاجتماعية ، والتطبيق الصارم للقواعد الاجتماعية التي تم تعلمها . ومن هذا المنطلق ، يمكن للأطفال التوحيدين أن يتعلموا التعامل الاجتماعي أو على الأقل يمكنهم تعلم الأنماط التي تمكنهم من أن يظهروا وكأنهم يتفاعلون اجتماعياً غير أن الأنماط التي يتم تعلمها تميل إلى البقاء في إطار تلك التي يتم تعلمها بالتكرار ، وتكون غير قابلة للتعميم . وعلى المعلم والفائمين على رعاية الأطفال التوحيدين أن يضعوا في اعتبارهم أن مثل هذا النوع من التعلم يحتاج إلى جهد إدراكي ومعرفي ليس باليسير ، وأنه قد يكون مجهداً للطفل إلى حد بعيد . إن الأطفال طبيعياً هم يجلدون أبنائهم الأولى في الحصانة أو المدرسة مجهدة إلى حد بعيد ، وذلك بسبب الكم الكبير من المناقشات الاجتماعية التي تدور ، ولأن تحييل كيف يبدو الأمر أسوأ بالنسبة للأطفال التوحيدين ، الذين يمثل لهم كل

نقاش إجتماعي جهداً يقارب ما يحتاجه المرد العادي لحل معادلة من الدرجة الرابعة بمجرد النظر والتفكير .

فإذا ما أردت ضرب مثال تقريبي ، لقلنا ان التعليم الإجتماعي في ظل التوحد يشبه تعلم لغة ثانية في سن الضحك بطريقة رسمية . إن وجه الشبه بين الإثنين يكمن في الطريقة التي يجبر بها أنعمنا على تعلم اللغة ، وهي هشاشة معلوماتنا الجديدة ، بالرغم من إمكانية إستخدامنا للعبارات المعكوسة والترديدات التي لا تتضمن أي جمل جديدة أو إبداعية ، تماماً مثلما يعمل بعض التوحديين من الأطفال الأقل إهانة ، عندما يستخدمون مثل هذه العبارات في المواقف الإجتماعية ، مما يؤدي في بعض الأحيان إلى إستخدام هذه الجمل على نحو غير مناسب ، وهو شيء حتمي الحدوث بلا شك .

الدلائل التطورية للإعاقة الإجتماعية :

الدلائل الإجتماعية والمعرفية - الإدراكية .

إذا لم يدرك الأطفال التوحديون أن الآخرين قد لا يعرفون ما يعرفونه هم ، فإنهم بالطبع من يرون حاجة إلى إخبار الآخرين بما لديهم من معلومات ، كذلك فإن عدم إدراكهم لأنهم هم أنفسهم يجهلون أشياء معينة ، يجعل من التفسير تحفيزهم للإستكشاف ونحن ندرك بلا شك ان الأطفال طبعي التطور بحاجة إلى ، أو يحاولوا على صعيد بعض المستويات ، أن يقوموا بحل التناقضات وفهم مختلف الظواهر التي يقابلونها في عالمهما المادي والإجتماعي ، تماماً مثلما ندرك أن هذه الحاجة هي التي تدفع عجلة التطور البشري إلى الأمام ، وتبقيها دائرة ، ذلك أن هناك حاجة دائمة لهم معاني ودلالات الأشياء ونشأ العديد من المصاعبات الأساسية التي يأتيها الطفل عن حاجته لهم العالم المحيط به ، وقد تبين لنا من خلال ما إستعرضناه من أبحاث «فريت» أن مثل هذه الحاجة غير موجودة لدى الأطفال المصابين بالتوحد

ويعتقد المصابون بالتوحد إلى التطور المتنامي في التفاعل الإجتماعي والتطور الإدراكي والمعرفي على النحو الذي أسلفناه من قبل ، وذلك بسبب الصعوبات التي حددناها . وبعض النظر عن يسبق الآخر ، فلا ريب أنه في سياق التطور الإنساني يحدث نوع من التفاعل بين الجانب الإجتماعي والجانب المعرفي الإدراكي ، ويعاني بعضهما بعضاً ، بل ويلفان بعضهما بعضاً إلى التطور المطرد . وفي رأينا أن المشاكل الأساسية الكامنة في التوحد ، مثل نقص الفهم والإدراك الإجتماعي سوف تخلق صعوبات إلى مستوى التفكير والفهم بسبب الربط الموحود بين معلومات التطور وبين المسار الإجتماعي . وأخيراً ، فالأمر لا يقتصر على مجرد وجود

صعوبات ، بل يتعدى ذلك إلى تشكيل أسلوب خاص بالتوحيدين في التفكير بعض النظر عن طبيعة الصعوبات الموجودة .

التقليد :

تحتوي اعتمادية الطفل العادي في مسيرة تطوره على الكبار بشكل تدريجي ، ولكنه حتمي وعلى ذلك يثبث أن الأمر ليس مجرد تعلم الشخص لعمل ما تم تعلمه لكيفية استخدام هذا العمل أو العمل للتأثير في الآخرين على المصيد الاجتماعي ، ولكن الأمر في حقيقته يتمثل في أن أعمال الطفل تأخذ حطونها الأولى نحو الارتباط مع المجتمع من خلال التقليد ، ولاتأتي إمكانية تصرف الطفل وحده إلا لاحقاً ، حين يكتسب القدرة على أداء السلوكيات الاجتماعية على نحو إرادي . غير أن الطفل للتوحيدي بعد صعوبة كبيرة في تجاوز الاعتمادية ويؤدي المشل لأولى في تحقيق ذلك إلى صعوبة في التصرف بشكل مستقل ، وبالتبعه يؤدي ذلك إلى المشل في تقليد التصرفات الاجتماعية على نحو إرادي .

وهي هذه السياق قد يقول العاملون في إطار التوحد أنهم رأوا نمادح من الأطفال التوحيدين من يمتلكون القدرة على النميد الاجتماعي على نحو دقيق جداً ، ولاتكمن المشكلة في القدرة على التقليد ، بل في كون نوع التقليد الذي يتم لدى الأشخاص التوحيدين هو «سحة كروية» إذا صح التعبير . أما نوع التقليد الضروري للتطور الطبيعي فهو ابتكاري وتطويري ، وليس مجرد سحة مطابقة . أما التقليد الذي يقع من قبل التوحيدين فله سمة طفيفة بمعنى أن الصور والملامح الإدراكية يتم سحها كما تظهر للفرد ، وعلى سبيل المثال نجد أن الأطفال طبعي التطور يوجهون راحات أيديهم إلى الخارج لمقابلة راحات الكبار ليلبوا معهم لعبة التصديق والعماء ، بينما الأطفال التوحيدين يوجهون راحات أكفهم إلى الداخل نحو أنفسهم . ويعتبر هذا السلوك الطفيلي من السمات الهامة للمودح المعروف في التطور لدى التوحيدين ، والذي يعكس القدرة على مواجهة العالم والتحاو معه . ويظل كونه بسبب أم شيجة لسقط التواصل الخطاطح في العلاقات التبادلية الشخصية محل تساؤل .

إستراتيجيات جذب الإنتباه :

تشكل القدرة على جذب الإنتباه وتوجيهه جزءاً هاماً من التطور الطبيعي للإستجابات الاجتماعية . وماذا ما يحاول الأطفال المصابون بالتوحد أن يشاركون الآخرين في ألعابهم ، أو أن يحاولوا جذب إنتباه الآخرين من الكبار ، بالإشارة إلى الأشياء أو النظر إليها . بالإضافة إلى ذلك فإنهم لا يتبادلون التحية مع الآخرين ولا عبارات التوديع عندما يعادرون المكان . وربما كانوا

على وعي بالوجود انادي للشخص البالغ في المكان ، إلا أن هذا يعني لهم شيئاً على الصعيد الاجتماعي ما لم يكن هذا الشخص البالغ مصدراً لشيء يريدونه أن يمثل إشارة إلى أن شيئاً ما سيقع ويدور لأطفال التوحيديين صر قادرين على المشاركة في الإنشاء مع الشخص البالغ ، أو جذب إنتباه الشخص البالغ إلى ما يقومون به أو إلى العالم المحيط بهم . وباحتصار فإن لدى الأطفال التوحيديين عدداً محدوداً من الإستراتيجيات لمشاركة الإنشاء مع الآخرين أو للفت إنتباه الآخرين إلى ما يقومون به أو إلى العالم من حولهم . ولا تقتصر أهمية هذا الأمر على التطور الاجتماعي بل أن له أثراً هاماً على التعليم والتعلم ، وخاصة عندما تفرص هذه العمليات هذا النوع من لفت الإنتباه ، حتى مع أولئك الذين يعانون من صعوبات بالغة في التعلم .

ويدور أن التوحيديين ينظرون إلى الشخص البالغ على أنه معين لهم يوجه العالم نيابة عنهم فهم ينظرون إليه نظرتهم إلى الإنسان الأكلي الذي يؤدي مهام معينة تطلب منه ، وليس على أنه كيان منفصل له أعراضه ودوافعه الخاصة التي يجب أخذها بعين الإعتبار ومناقشتها معه . ولا يكون هناك أي نوع من التقدير لكون الشخص الآخر له مفهومه الإدراكي الذي يمكن مشاركته فيه أو توجيحه . وعلى ذلك يمكن للتوحيديين أن يحبطوا بالرؤية الإدراكية للآخرين ، وليس بما يفكرون فيه أو يشعروا به .

سلوك التحديق :

يعتبر التواصل بالعين أحد الأسباب الجوهرية التي تسمح بتطور السلوكيات الاجتماعية . وشيخ الحديث فيما يرد من تقارير عن الأطفال التوحيديين أنهم يظهرون إنصلاً عصبياً غير طبيعي ، غير أن السبب الكامن وراء شذوذ مثل هذا السلوك ما زال يكتنفه الغموض . وما يعتبر اتصال عيني يشكك مشكلة لأن هناك دليلاً يبين أن الإتصال ليس بالقدر الكبير بين العيون كما بين العيون ووجه الطرف الآخر إلا إذا كان هذا الإتصال مقصوداً به لإرسال رسائل معينة مثل الإنجذاب الجنسي أو العداوة . ويدور واضحاً أن الأمر لدى التوحيديين ليس مجرد نوع من تعدي التحديق أو التواصل العيني مع غيرهم بل إن لديهم نوعاً من الانحراف في كفاءة الإتصال العيني بمبرهم عن الآخرين . فإذا ما إستخدم الطفل التوحيدي التواصل العيني ، وهو أمر نادر الحدوث جداً ، فهو يستخدمة على نحو غير ملائم لإحداث ما يسمى بالتواصل ، بحيث ينظر للأطفال التوحيديين إلى عيون الطرف الآخر محدقين فيها لفترة طويلة أو لا ينظرون إليها إطلاقاً ، بدلاً من السعد الطبيعي من تامل عمل وقطع الإتصال بالعين . وبود الإشارة مرة أخرى إلى أن سلوك التحديق لدى التوحيديين يجب تفسيره ضمن إطار التفاعلي ، وليس فقط ضمن إطار سلوك الطفل الذي يتطور (أو لا يتطور حسب الحالة) ، بل أيضاً وفق الطريقة التي يتطور بها

سلوك القائم على رعاية الطفل التوحيدي وفقاً لأنماط التعددية الإستراتيجية التي تم الحصول عليها ضمن إصدار التفاعلات الإجتماعية المتبادلة . ولا يعني هذا أن العامل المؤثر الرئيسي هو سلوك الشخص القائم على العناية بالطفل التوحيدي ، بل إن الهدف منه هو الإشارة إلى أن التطور يحدث بالضرورة ضمن إطار إجتماعي وأن الإستجابات غير الطوعية تؤثر على التفاعل المتبادل ضمن نطاق هذا الإطار . وقد أظهر أحد التسجيلات التي تمت بالفيديو لأم تلاعب إثنين من أطفالها (والذين اكتشف فيما بعد أن واحدا منهما مصاب بالتوحد) أن الأم كانت تدب مع الطفلين ببعض الطريقة . غير أن فشل الأم في إجراء نوع من التواصل بالعين مع الطفل التوحيدي ، يعني سبر عملية اللعب لم يتطور بنفس الكيفية التي حدث بها مع الطفل الذي يتطور بشكل طبيعي ، بل عذب على عملية اللعب بالأحرى المحاولات الجاهدة من طرف الأم لإجراء مثل هذا النوع من التواصل المعني .

السلوكيات الغريبة :

غالباً ما ينصرف الأشخاص المصابون بالتوحد على نحو غريب . ولا شك أن هناك سبباً وراء هذه العزلة الواضحة في سلوكهم . ويسود سلوك الشخص التوحيدي غريباً عندما يقع خارج إطار توقعاتنا ، ولكن هذا السلوك الغريب قد يكون له معنى في إطار فهم الشخص التوحيدي للعالم . قد يبدو غريباً للرائي قد يكون له معنى لدى الشخص القائم بالسلوك . ويعني ذلك أن ما يأتية الأطفال التوحيديين من سلوكيات يخدم غرضاً ما لديهم بعض النظر عما يحصل به من استحوذية . ولا يعني ذلك أننا ندعو لتشجيع مثل هذه السلوكيات لدى الأطفال التوحيديين ، بل إن دور القائمين على رعاية الأطفال التوحيديين هو تمكينهم من التحكم في تصرفاتهم دون اللجوء إلى إستراتيجيات معينة ، إذا كان ما يأتون من سلوكيات يضر بذاتهم ، أو إذا كانوا غير إجتماعيين على سبيل المثال . كما أن علينا أن نأخذ في اعتنا أن ما يبدو من ناحية المنطق سلوكاً غريباً ، قد يكون معقولاً من الناحية النفسية .

وبالرغم من أن جميع الأطفال يشعرون بالإندماج من وقت إلى آخر ويأتون في هذا العدد بسلوكيات معينة ، فإننا نجد أن الأطفال التوحيديين غير طبيعيين فيما يختص بأنماط الأحداث التي تؤدي بهم إلى مثل هذه الإندماج . وهذا ما يجعل سلوكهم غير قابل للتنبؤ وشاذ ، بالرغم من أنهم يستجيبون لما يسمون به من إندماج رائد . وعلى ذلك فالخطوة الأهم في مساعدة الطفل على التحكم في سلوكياته والبطرة عليها إنما تكمن في إدراك مصدر هذه السلوكيات ، وهو الأمر الذي من شأنه أن يسهل له بشيء من التفصيل لاحقاً .

تطوير العلاقة بالأقران :

عادةً ما يكون هناك شذوذ في العلاقات القائمة بين الطفل التوحيدي وأقرانه وشيخ الإفتقاد، الملحوظ لأنماط اللعب التعاوني مع الرفقاء إلى قلة مقدار التأثير المتبادل في العلاقة القائمة مع الأقران ، وإلى أن وقتاً أكبر يتم قصاؤه بلا عمل أو في العيام نشاط متبادل . وبدراً ما يكون التوحيديون صداقات شخصية عميقة بالرغم من أن لبعض منهم علاقات بظرائهم ممن يشاطرونهم اهتمامات متشابهة . وعادةً ما يتمحور غياب التفهم العاطفي عن إرضاء العلة لدى الطفل التوحيدي كلما تقدم في العمر . ويبدو هذا الأمر محزناً ، إلا أنه يجب أن نتناوله على أنه يمثل واجهة مهمة للمودح المحرف للتطور ، ويجسد الخصائص الأساسية للتوحد ، عندما بأنه لا يشكل أي مصدر للتعاسة للشخص المتوحد الذي يفصل أن يتروك وحده . على أن هذا الأمر يشكل معضلة أخلاقية للمعلم فيما يتعلق بالتدخل لعرض نمط معين من السلوك الاجتماعي الذي قد لا يكون مرغوباً من قبل الشخص الذي يعاني من التوحد . ومن المهم أن ندرك أن اختيار الشخص التوحيدي للبقاء وحيداً ، يمثل إختياراً ذا دلالة ، ولا يعتبر ناجماً ثانوياً لإفتقاده القدرة على تكوين الصداقات مع الآخرين والحفاظ عليها . فإد ما قاما بتدريس مثل هذه المهارات ، يمكن أن نتأكد من أن قرار اللعب الفردي قرار حقيقي وليس عرضاً مرضياً .

إلا أن أهمية الأصدقاء لا تكمن في مجرد كونهم رفقاء على الصعيد الاجتماعي ، بل ترجع إلى كونهم يمثلون المستوى الاجتماعي الذي توجد فيه ونمو من خلاله التفاعلات الاجتماعية الشخصية فيتم تدعيمها بالصداقات الاجتماعية نسمي على سبيل المثال الروا التواصل الاجتماعي ومهارات التعاون الجماعي ، والسيطرة الجماعية على الرعات ، والمعرفة والتقييم الذاتي ، وإدراك ومعرفة المهارات التي سيتم من خلالها التعامل مع العالم الخارجي بالإضافة إلى تكوين وجهات نظر حوله .

كذلك تشكل الصداقات الاجتماعية جسراً بين الاعتماد على القواعد التي يصوغها الكبار ، والتي تشكل الأعراف المهيمنة على فترة الطفولة ، وبين المعلومات التي تتيح تعديل مثل هذه القواعد للتعامل مع موقف ما مما يسمح بالمزيد من الإستقلالية في الأداء تمكن الشخص المصاب من التعامل كشخص ناصح على نحو مستقل . وفي الثقافات السائدة في العالم العربي ، تقف ثورة المراهقين على القواعد التي يفرضها البالغون ، وهي الثورة التي يدعمها الرفقاء في أغلب الأحيان ، تقف وراء قدرتنا الحقيقية على تطوير وجهات نظرنا الشخصية ، وخاصة تجاه الحياة ، وتشكل أطر سلوكياتنا كبالغين فيما بعد .

وعليه ، فإنه يقع على عاتق الأطفال المصابين بالتوحد تطوير أنماط سلوكياتهم ، (والعمل على حل مشاكلهم) دون الإساءة من المحتوى التعليمي للصدقة ، مما يشكل صعوبة بالغة بسببه لهم ، فهم بالإضافة إلى ما يولدون به من صعوبة في تأسيس واكتساب المهارات الإجتماعية ، والتي تعني بالنسبة لهم عدم القدرة على الدخول إلى والاستفادة من مثل هذه الخبرات الإجتماعية العبة بالمواقف من الصداقات ومحوء ، هم بالإضافة إلى ذلك محرومون من أي محتوى بديل يمكن أن يشكل ويمي المهارات الإجتماعية التي تحتاجها مثل هذه المحتويات وعلى المعلم أن يكون واعياً بذلك ، ليس فقط إلى الدرجة التي تمكنهم من مساعدة الأطفال المصابين بالتوحد على تكوين الصداقات فحسب ، بل إلى الحد الذي يمكنهم من تعريض مثل هؤلاء الأطفال عن العرض الضائعة عليهم من جراء عدم تطور ما قد يقيمونه من صداقات

إفتقاد اللعب الجماعي والرمزي :

من الملامح الأساسية ، المبيرة للأطفال التوحديين إفتقار سلوكيات اللعب لديهم إلى الطبيعية ، بالإضافة إلى فشلهم في التعلم من خلال المحاكاة ، وهو الأمر الذي سبق أن أشرنا إليه وقد يشارك من يعانون منهم من صعوبات تعليمية إضافية في سلوكيات تدونية للأشياء ، ولكنها لا ترقى إلى مرتبة اللعب الوظيفي أو الرمزي ، ويكون لعبهم عادةً مخطياً لارمياً أو تحيياً ، وحتى أولئك الأكثر قدرة من بين الأطفال التوحديين ، والذين قد يبدون بعض أنماط اللعب التي تنصف بالوظيفية ، فإن مثل هذه الأنماط عادةً ما تكون تكرارية ، وغير متجددة وكما رأينا من قبل فهم لا يميلون إلى مشاركة الرفقاء في لعبهم في كثير من الأحيان ، مما يمكن القول بأن نمط اللعب الجماعي لديهم يعتبر نادراً أو غير موجود باستثناء بعض الألعاب كالمطاردة

ومن المثير أن مستويات اللعب الإجتماعي لديهم تزداد على حين تقع مستويات النشاط المعرد لديهم عندما يكتفون مع الأطفال عبر التوحديين لفترة من الزمن ، وهو ما يدل بوضوح على أنهم يثررون في البيئة الإجتماعية المحيطة بهم ويتأثرون بها . على أن الشواهد قد دلت على أنه لا يمكن أن يحدث تقدم ملموس في التواصل اللفظي أو أنماط اللعب الصحيحة ما لم يتم تعمد تدريس ذلك وقد تم تحقيق بعض النجاحات على هذا المستوى من خلال توظيف الأطفال طبيعي التطور للعب مع الأطفال التوحديين ومن الممكن تحسين ذلك من خلال تعليم الأطفال طبيعي التطور كيفية اللعب مع الأطفال التوحديين ، أو توجيههم لأداء مهام معينة ومن المشاريع الشيقة التي تم تنفيذها في هذا الصدد تكليف الطلاب طبيعي التطور بملاحظة سلوك اللعب الوصفي للأفراد التوحديين (معص النظر عن مدى غنيتها) ثم إبتكار لعبة تضم هذا النشاط بحيث تتاح للأطفال التوحديين مهام مألوفة لأدائها أثناء اللعب مع الآخرين

السلبية في التفاعلات الاجتماعية :

يبدو الأطفال طبيعياً النمو كما لو كانوا قد سبق إعدادهم للتوافق مع متطلبات وتوجيهات الكبار ومن المؤكد أن الكبار قد يمسرون أفعال الأطفال التوجيهيين على أنها تنصف بنوع من السلبية جرأً إحقاقهم في التقيد بتوجيهات الكبار ، والذي يرجع في الأساس إلى نقص في درجة الانتباه أو في القدرات يعكس على الموقف بصورة مباشرة ، وقد يعتنق الأطفال التوجيهيون إلى مثل هذا الإعداد المسبق للتوافق مع أوامر أو توجيهات الكبار ، تماماً مثلهم يعتقدون إلى العبرة على فهم المواقف الاجتماعية الضرورية لتمكينهم من الاستجابة على نحو مناسب ومن الأنسب وصعهم في هذا الصدد بغير التكميل لبالسليبي .

طرق تسهيل التطور الاجتماعي :

الانتباه للآخرين والانتباه المشترك

لم يتم تعيد معظم الأبحاث المتعلقة بالنظر إلى الأشياء ذات الأهمية المشتركة ضمن سياق أبحاث التدريب على إتقان المهارات الاجتماعية ، بل تم تناولها بصيغة أكبر ضمن إطار المظورات العامة للتدريس . وعادة ما تبدأ طرق التعليم المنظم (والتي من أمثلتها برنامج TEACCH الذي طوره إيرك شولر وجري ميربوف) بإشراك الطفل في حضور المهمة التي يتم تدريسها والتي تتعلق عادة بالانتباه العيني ، أو باللمسات الرأس . وقد دلت الشواهد على أن المصابين بالتوحد يتلقون اللمسات الحسية بدرجة أكبر من اللمسات المباشرة ، وبالتالي فمن المفيد إتاحة الفرصة لفرد التوحد لي نظر إلى مرصوع الرقبة بالطريقة التي تناسبه في تركيز انتباهه

وعادة ما يتم القيام بالمادة أو اللمس برفق كطريقة لجذب الانتباه ، ولكن على أسس مختلفة ، وتصادف مثل هذه الأساليب خطأ غير موهود من السجاح . وفي هذا الإطار يتم الاستجابة محاولات الطفل لمحاولة شخص ما دون جذب انتباهه (كأن يبدأ الطفل بالحديث إلى الشخص المعني مباشرة دون أن يكون هناك نوعاً من التواصل العيني أو المادة بينهما) بالتجاهل في البداية ثم الانتباه إليه بدهشة وإلقاء تعليقات مثل «عمراً ، هل تحدث إلي ؟ أنت لم تبادني أو تنظر إلي أولاً ، ولد ، لم أحسب أنك تحاطبي » ، وتكون النتيجة المباشرة لمثل هذه المواقف أن يتعلم الطفل أن عليه أن يسترعي الانتباه أولاً في بعض المواقف ، ولكن المؤسف أن الأطفال المصابين بالتوحد ليس لديهم القدرة على تعميم مثل هذه الخبرة على باقي المواقف

وفي رأينا ، فإن الطريقة المثلى لتدريس جذب الانتباه هي البدء ، كما هو الحال في سياق التطور الطبيعي ، بملاحظة أين ينظر الشخص ، أو ماذا يفعل ، وبذلك التواصل معه من هذا الموضع ، كي

تكون على ثقة من تحقيق الإنشاء المشترك . والنقطة المهمة هنا هي عدم محاولة فرض أسلوبك بل إتباع موهب إتياء الطالب ، إذ يجب جعله يدرك ماهية التفاعل المشترك بشكل عام ، والتفاعل المشترك في موقف بعينه دون سواء . ويعني ذلك أن الوقت المنفق في إتساح الفرصة للطفل التوحيدي لتأسيس نقطة إنطلاقه الخاصة ليس بالوقت المهدر إذا ما قرب الطفل من تفهم أنهم يمكنون مثل نقطة الانطلاق هذه ، وأنها تعني شيئاً بالنسبة للآخرين . ومن الممكن استثمار الأفعال المعطية لدى الطفل لتعريفه على نقطة البداية تلك . وليس هذا بالطبع دعوة إلى تشجيع الأفعال المعطية لدى الطفل ولكن على المرء أن يبدأ من أية نقطة يكون الطفل مستغرقاً فيها ويكون إتياءه مشدوداً إليها .

وعلى المعلم من ناحية أخرى أن يتذكر أن الإنشاء المشترك لا يمكن إقتراض وجوده ، هرد أنه من الواضح بالنسبة له أننا نشير إلى حدث أو شيء معين ، أو أننا نتناول بالنقاش شيئاً بعينه . بل على المعلم بدلاً من ذلك أن يطرح على الطفل توجيهات معينة (سواء شفهياً ، أو عن طريق الإشارات أو الرموز أو عن طريق إيراد الموضوع بطريقة ما للطفل دون استخدام اللغة) كأن يبين له أين ينظر من خلال الإشارة إلى الشيء المطروح للبحث مباشرة . وسوف نعرض لهذا الأمر بشيء من التفصيل في الفصل الخاص بالتواصل .

تدريس سلوك التحديق :

من المفيد قضاء الوقت بطريقة إنتقالية منعمدة في التأكيد على استخدام التحديق أو النظر في جذب الإنتباه ، على أن معدل النجاح في هذا المصمار محدوداً للغاية . ويمكن تحقيق قدر أكبر من النجاح على هذا الصعيد عندما يكون الموضوع المطلوب جذب إنتباه الطفل إليه ذا علاقة مباشرة بالطفل ، كأن يكون التواصل عن طريق العين بمثابة السماح للطفل بعمل شيء . يود القيام به . وفي مثل هذه الظروف يسمى الأفعال التي تحقيق هذا التواصل العيني ، ويشمل أولئك الذين حاولوا تعديده من قبل ، وهما تبرر جلية حقيقة أن المشكلة في التوحيد ليست النفس في إدراك كيفية القيام بالسلوك بقدر ما هي النفس في إدراك الوقت المناسب للقيام به والأسباب الكامنة وراء أدائه ، وهي النقاط التي تدور أكثر صعوبة إذا ما رغبت تدريسها عن عمد . ويبدو هنا أن يؤكد ثانية على أنه إذا لم يكن المعلم يقطاً في تدريس هذه النقاط فإن كل ما سيخرج به لن يعدو مجموعة من الإستجابات المبعثرة التي لا تعيد الطفل في إعادة إستخدامها في مواقف الإجتماعية البديلة أو المماثلة .

ومن الممكن ، بل والمفيد في الكثير من الأحيان ، استخدام أشرطة الفيديو التي تصمم تسجيلات لمواقف إجتماعية كالمقابلات وأنماط التحية وبحوها ، مع الأطفال الأكبر سناً ، والأسل إعاقاة من

بين صفوف المصابين بالتوحد ، وذلك لتعليمهم التعرف على ما قد يقعون به من مواطن الإحباط على صعيد التصرفات الإجتماعية . فإذا ما لجأ المعلم إلى استخدام هذا الأسلوب فعليه أن يكون مستعداً لمساعدة الأطفال الذين قد يتولد لديهم شعور سلبي تجاه أنفسهم جراء فهمهم لاحتماقاتهم السابقه

وهناك مواقف تستلزم بطبيعتها إزدياد التواصل العيني ، حتى مع أولئك المصابين بالتوحد ، وتعتبر الألعاب الجماعية المعتمدة على التبادل والإحكاك من الفطور المناسبة لتنمية مثل هذه المهارة . ومن الممكن أن يبين الشخص الناتج القائم على تدريس المهارة أهمية هذا التواصل أثناء اللعب من خلال إنتهاء التواصل اللمسية بين الألعاب لإلقاء توجيهاته ، ومن ثم إنتظار الأخذ بها وحدث التواصل العيني قبل إستئناف اللعب مرة أخرى . وأخيراً ، فهناك أدلة قائمة على أن تقليد أفعال العائمه على التدريس لطريقة تصرف الطفل التوحدي أثناء التعامل معه من شأنه زيادة عرض التواصل العيني بينهما . وربما كان ذلك من الأسباب الجوهرية الكامنة وراء اعتماد مثل هذه الإستراتيجية في هذا الخصوص .

تدريس تقليل معدل السلوكيات الشاذة :

يعتبر التحليل الوظيفي المعصل للموقف هو أفضل خطوة لبدء في هذا الصدد ، إذ على المعلم أن يحاول تبيين الدوافع التي تستثير سلوكاً ما ، والطروف والملابس التي تساعد على إستمرارية مثل هذا السلوك . ولعل من شأن ذلك الإشارة إلى المواقف التي تؤدي إلى نوع من الإحباط ، وإلى القيمة الوظيفية للإستجابة لدى الشخص . وقد ساد ميل كبير في الماضي إلى تجاهل هذه السمة الوظيفية للسلوك ، وإلى تصيغها على أنها تمثل موهباً من الحياة عن الطريق المرسوم للسلوك وبالتالي تحييدها جانباً أثناء تناوله ، وذلك بإستخدام تقنيات بديلة . على أن إستخدام مثل هذه التقنيات لا يحل أي مشاكل للتلميذ أو المعلم على المدى الطويل أو القصير . ومن المهم هنا تنبذ السلوك على صعيد العديد من الجهات . على أن علينا أن ندرك أن تحقيق التأثيرات طويلة المدى لا يتأتى إلا من خلال تتبع الأسباب الخفية وليس الأعراض ، ذلك أن كنت مثل هذه الأعراض من شأنه توليد حلول مؤقتة فقط للمشكلة القائمة ولكنه من ناحية أخرى يزيد تلك المشاكل تعاقماً . وسوف نعرض لهذا الأمر بشيء من التفصيل كذلك في المعصل الخاص بالحديث عن إدارة السلوك .

تدريس تطوير العلاقة مع النظراء :

هناك منظوران يكمل كل منهما الآخر في هذا المجال ، فمن ناحية ، يحتاج برنامج التدريس إلى

التركيز على ساء الصداقات والمهارات الأولية التي تتيح للمعرد أن يصبح جزءاً من المجموعة ، من خلال المحافظة على أهداف المجموعة ، ومشاطرة المعلومات مع أفرادها ، وإدراك الأشياء التي تهتم الآخرين والحديث معهم عنها ، بالإضافة إلى تلك التي تهتم هو كمعرد . ومن ناحية أخرى ، فإن على المعلمين إدراك أن تعلم تلك المهارات ليس بالأمر الهين على الطفل وأنه ستكتنعه في ذلك الكثير من الصعوبات وخاصة في إدراك وتحصيل هذه المهارات عن المستوى الوظيفي وعيه بالحاجة فائضة إلى تعديل بيئة السمات التطورية التي يتم في العادة محصيلها من خلال مجموعات الصداقة بينما يتم في صف الوقت نفسه التأكيد على أن المهارات الأكاديمية لا يتم استبعادها من خلال الإصرار على التعلم من خلال المجموعات المتساوية

فإذا كان ما يقوم به من تدريس يهدف إلى تطوير العلاقات مع الطراء ، فمن بحاجة إلى أن تضمن تدريساً تلك القواعد التي يجب أن يلتزم بها المراهق أو الطفل في كافة الأوقات (قواعد الخطوط الأرضية وقوانين السلامة على سبيل المثال) والتي من الممكن نمديتها أو الخروج عنها وفقاً للظروف . وقد يكتنف تدريس تلك المهارات الكثير من الصعوبات ، صير أنه من المهم أن يتعلم المتعلمون بالتواجد على سبيل المثال أنه قد يكون من الضرورة (في إطار المحافظة على الصداقة) عدم إبلاغ الشخص البالغ بخطأ صديق ما ، طالما أنه لا توجد لهذا الخطأ آثاراً سلبية على المعرد نفسه

ومن المهم كذلك تدريس الأطفال طريقة صارمة لفرض تطوير الأمور على محور صير مرصوب بالنسبة لهم ، ويعتبر هذا أمراً صعباً ، إذ يستلزم تمرينهم على التعرف على ماهية مشاعرهم ، ولأنه قد يتناقض مع بعض القواعد التي تم تدريسها لهم من قبل كالتسامح تجاه تحاورات الآخرين فيما يخص بالإيماءات والإشارات التهامكية وبحو . وعلى أن يدرك تماماً أنه لا توجد مجموعة من الأصدقاء تشترك تماماً في تشاطر بعض مشاعر الفلق ، أو في العادات السلوكية لأفرادها ، بل هناك دائماً قلوب من التباين السلوكي

ومن يعتقد أن الهدف الشرعي لبرنامج التدريس (في مجال العلاقات الشخصية) يجب أن يكون على الأقل تشجيع الإعتماد على الطراء بدلاً من الأشخاص العالمين ، وتطوير المظاهر الخارجية لسلوكيات الصداقة ،

وقد يبدو تدريس تطوير الإطار الخارجي لعلاقات الصداقة دون تطوير ما يرتبط بها من مشاعر وأحاسيس دليلاً من الريف ، غير أن الحصول على صديق سطحي قد يخدم وظيفة قيمة من منظور التطوري ، إذ يعمل كمخرج لحاجة اجتماعية أكثر اتساعاً ، أو يعمل على تعميق المهم الاجتماعي لدى الطفل

على أنه من المهم أن نلاحظ في الوقت ذاته ، أن وضع الطفل التوحيدي ضمن إطار التعليم العام ، أو في المدارس غير المتخصصة لن يقدم سوى القليل بشأن مساعدة الطفل على تنمية علاقات صداقة مع باقي أفراد المجتمع والمجموعات الطلابية من حوله

ويمين الأطفال الأكثر قدرة والأكثر سناً من المصابين بالتوحد أو بمتلازمة أسبرجر إلى العزلة نوعاً ما ، وغالباً ما يتعرضون لأنماط من السخرية أو الإغاظاة وسجوها ، وهو ما يصعب عبء ضرورة التيقظ على كاهل المعلم لتحقيق ما يجري ، حتى وإن كان الطفل التوحيدي لا يدرك تماماً ما يدور . وعلى المعلم هنا أن يقوم بتدريس سلوكيات الصداقة بشكل واضح ومباشر ، وتخصيص النظراء المتعاطفين لصداقة الأطفال موضع السخرية أو التهكم . وعليه أن يدرس التلاميذ بشكل واضح ومباشر أيضاً كيفية وضع القواعد فيما بينهم بدلاً من الإلتجاء إلى الشخص البالغ بإسمرار كمنحكم ، وأن يقوموا بأنفسهم باتخاذ القرارات التي من شأنها الخروج عن العادات المتبعة في الإطار المقبول كأن يقرروا تناول وجبة حميدة أو يحووه قبل حلول موعد الوجبة الرسمية المقررة من قبل الكبار . وبالرغم مما قد يشوب هذه المواقف من صعوبة في التعامل معها إلا أنها ضرورية إذ ما أردت للطفل المصاب بالتوحد أو بمتلازمة أسبرجر أن يتعلم كيفية اتخاذ قرارات بنفسه في بعض المواقف بدلاً من إتباع القواعد التي صيغها له البالغون بصرامة .

وفي إطار المدارس المتخصصة كذلك ، يجب معالجة هذه المشاكل على محراب . وسوف نعرض في هذا الصدد لإحدى الحالات وهي لطفل اسمه بيتر ، وهو تلميذ يعاني من التوحد عمره ١٣ عاماً ، ويعاني من صعوبات تعليمية إضافية متوسطة الشدة . وقد وجدنا أن الكلام عند بيتر كان محصوراً بالحمل القصيرة ، أنه كان يعاني من الثأنة في كثير من الأحيان . وقد أظهر بيتر درجة جيدة من التعاون مع البالغين من حوله وفي الاستجابة لتوجيهاتهم في التعليم المنظم سواء على الصعيد الأكاديمي أو على نطاق العلاقات الاجتماعية . وقد تم إدخال بيتر إلى مدرسة متخصصة حيث كان مقيداً بنظام الحضور الكامل على أساس أسبوعي . وقد قدم والذي بيتر يعمل إشتراك له في أحد النوادي الاجتماعية للأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية خاصة (معظمهم غير مصابين بالتوحد) ، حيث كان بيتر يقضي به عطلة نهاية الأسبوع . وقد أظهر بيتر توكاً مع هذا الأمر طيلة تلقيه للتوجيهات من قبل الكبار ، كما أبدى اهتماماً بالرفقاء في النادي ، وإن أبدى أحياناً بعض الصيق منهم ، ويمكن القول بأنه لم يحقق قدراً من الشعبية بينهم ، حيث شعر والده بأنه يعاني من العزلة نوعاً ما ، ونحووا له أن له صديقاً يمكنهم أن يدعوا له ليقضي مع ستر عطلة نهاية الأسبوع

وقد تم تشخيص شعبين للمشكلة في هذه الحالة ، فهناك مشكلة إيجاد الطريقة المناسبة لإشراك

بيتر في الأنشطة الاجتماعية في عطلة نهاية الأسبوع ، بحيث يبقى مشغولاً ولا يقع فريسة الوحدة ، بالإضافة إلى ذلك هناك مشكلة مساعدة بيتر على تعلم كيفية تكوين الصداقات . وقد كانت المشكلة الأولى أسهل في تناولها ، حيث أعدت الأسرة عن طلب متطوع من بين طلاب المدارس لمصادقة بيتر ووقع إختيارهم على فتى في الثامنة عشرة من العمر ، يتم السنة النهائية من التعليم الثانوي . استعبدوا للدخول إلى الجامعة . وقد قضى هذا الشاب بعض الوقت في زيارة بيتر في المدرسة ، وجمع المعلومات عن بيتر من جهة وعن التوحد كحالة من جهة أخرى . ثم بدأ في الخروج معه في نزهات قصيرة ومن ثم ريارته في عطلات نهاية الأسبوع ، كذلك فقد قضى بعض الوقت مع بيتر في النادي في عطلات نهاية الأسبوع حيث ساعده على الانخراط في القيام بالأنشطة الممتعة والاستحمام في حمام السباحة بالإضافة إلى الخروج معه في نزهات ريفية . كذلك فقد قامت العائلة بشراء دراجة ثانية حتى ينسى لهما الخروج في برهة بالندراجة معاً ، كما اصطحب هذا المتطوع بيتر إلى السباما وإلى مرفص للديسكو خاص بالدين يعانون من صعوبات خاصة ، بالإضافة إلى تعليمه بعض ألعاب الورق البسيطة

ومما ذلك ، لحين شهدت حياة بيتر تطوراً دراماتيكياً ، ونحس علاقته بأخوته وأخواته ، حيث لم يعودوا يشعرون بالصعوبات عند التعامل معه . وصاروا يصطحبون بيتر وصديقه من آن إلى آخر في جولات بالدراجة أو في رحلات إلى السباما ، وهكذا إزدادت فرص خروج الأسرة لنتره حتى وإن لم يكن صديق بيتر متواجداً . وبالرغم من أن هذا المرافق الشاب صديق بيتر صار شعوراً به ، إلا أنه إصطبر إلى عدم ريارته بانتظام كسابق عهده عندما إستهل دراسته الجامعية . وحدث نوع من التوتر القليل عندما بدأ الأهل في تدريب متطوع آخر على العناية به ، إلا أن بيتر سرعان ما تقبل الصديق الجديد وبالتالي تمّ التغلب على هذا الجانب من المشكلة بجراح

وبالرغم من أن تدريس سلوكيات الصداقة يكون أسهل في صحة غير المصابين بالتوحد ، إلا أنه تقرر لأسباب عملية تدريس بيتر كيفية ممارسة سلوكيات الصداقة أثناء بقاءه في المدرسة التحضيرية . وكانت الخطوة الأولى هي تقليل إعتماذية بيتر على الأشخاص البالغين من حوله وزيادة إعتماذيته على الرفقاء . وكقطة بداية تمّ تحويل جميع الأنشطة التي يشتمل بيتر بأدائها إلى أنشطة اجتماعية في إحدى مراحلها . وهكذا ، لم يعد بيتر يذهب للسباحة دون أن يجد صديقاً يرافقه ، وصار يسير برفقة أحد الأصدقاء دائماً عندما يخرج للنزهات الخلوية ، بحيث يكون بينهم بعد صمير لا يسمح لبيتر تلمس هذا الصديق أثناء السير ولكن يسمح له بالإحساس به إذا ما مديده جانباً ليتأكد من وجوده . بعد ذلك تمّ تقديم أنشطة جديدة تختص في ممارستها إلى رفقاء ، ومنها تعليم العسل الذي به يشر أعطاء من الرقص الريفي وبعض ألوان

اللعب الجماعي .

وحالاً فرغ القائمون على تعليم بيتر من تدريسه سلوكيات الصداقة وجهت الجهد إلى جعل الآخرين أكثر جاذبية بالنسبة له حتى يتطلع إلى البقاء معهم طوال الوقت ؛ فتم تحويل بيتر ورفقائه بعض الصلاحيات التي كانت مُحولة من قبل للمعلم أو للموجه الأكبر سناً القائم على الفصل ومن ذلك على سبيل المثال تناوبهم على موقع تحديد موعد العشاء أو تقديم المشروبات والبسكويت في فترات الراحة . كذلك صار المراقب اليومي من بينهم ، وحول صلاحيات إعطاء الملصقات التي تبين مدى جودة العمل الذي يقوم به الآخرون (والذي يحدد درجته المعلم مسبقاً في هذه الحالة) وهكذا صار بيتر أكثر اهتماماً بصحة الآخرين وبالسلطات الممنوحة لهم كأفراد في المجموعة التي ينتمي إليها ، وهكذا تم إشراكه في الأنشطة الجماعية ونتج عن ذلك إحتيائه طواعية لأحد الرفقاء في أساسيات المختلفة لأداء الأنشطة الجماعية ، وإن لم يكن القيام بتلك الأنشطة ناجحاً دائماً ، اعتماداً على نوعية الشخص المختار لمرافقة بيتر في أدائها ، وهكذا تعلم بيتر بعد فترة من الذي تروقه صحبته وبمعجبه أدائه ، وبدأ يشأ بينهم نوع من الصداقة «الطبيعية» تماماً كما هي الحال بين المجموعات المختلفة في الفصل الدراسي ، والمدرسة . وثم نقل لصورة كاملة وتطبيقها على أنشطة الترفيه في المساء

تدريس اللعب الجماعي والرمزي :

تشير الأدلة إلى أن الأطفال الذين يعانون من التوحد من الممكن أن يتطور لديهم نوع من اللعب الرمزي بمرور الوقت ، وأن سمات اللعب الرمزي هذه من الممكن تقويتها من خلال التوجيه وليس من المهم فقط تدريس الطفل أنماط اللعب الرمزي ، بل من المهم أيضاً تدريسه (من خلال إستخدام الإنعكاس ليهم طريقة لعب الفرد المقابل له) أن يكون واعياً بقدرته على اللعب بهذه الطريقة ، إذ ما قدر للطفل أن يمتلك القدرة على اللعب بهذا الأسلوب على نحو طبيعي في المستقبل . وفي مجموعات اللعب المتكاملة والدجحة يقوم الرفقاء بإستغلال وتنفيذ مثل هذه النمط من اللعب الرمزي مما يشجع الطفل المصاب بالتوحد على مشاركتهم

وتبقى هناك مجموعات من التوحديين يعانون من صعوبات تعليمية إضافية ، حيث الجهد المطلوب لتدريسهم مثل أنماط اللعب هذه ، يجب أن يكون مصاعماً ، ويتساهل المعلمون في هذا الصدد عن جدوى تدريس مهارة معينة ، ما دامت هذه المهارة لن تكون «دائمة» ، بينما هناك الكثير من الموضوعات التي يجب تدريسها . وليس نعمة طريقة تمكن أياً من غير الممارسين للموقف من وضع الأطر العامة التي يجب أن يتحرك من خلالها المعلم ، بل إن الأمر يرمته في يده هو . إلا أننا نود في هذا الصدد أن يبين أن إظهار القدرة على القيام بأنشطة اللعب الجماعي

والمرري لدى الطفل المصاب بالتوحد له أهميته في جعل هذا الطفل يبدو جذاباً بالنسبة للآخرين ، وبالتالي نشأ هناك الفرص لممارسة اللعب التكاملي ، والذي يُمكن من خلاله تعلم الكثير من الأشياء .

تدريس الإقلال من معدل السلبية في التفاعلات الإجتماعية .

كما قالت ويندي براون (من الأساتذة وممارس المدرس الرواد في مجال تدريس الأطفال المصابين بالتوحد) فإن الطفل التوحدي يحب القيام فقط بما يحلوه القيام به . وتعتبر هذه المصداقية من الخصائص الرئيسية المميزة للتوحد ، ولكنها تجعل الشخص التوحدي تكرر رأياً في أنماط سلوكياته ومفوماً لأي تعبير . وبالتالي يظهر هناك نوع من السلبية عند تقديم سلوك جديد وليست هذه السلبية دائماً تعبيراً عن مقاومة التعبير بل قد تكون هي بعض الأحيان ثورة على رتبة القديم

كذلك فمن السمات الأخرى المميزة للتوحد رفض القيام بتكرار سلوك معين عند الطلب (ربما لأن الطفل لا يرى الهدف من هذا التكرار ولا يشعر بممتعة في القيام به) ، وبالتالي فإن المشكل في التعامل مع مشكلة سبق التعامل معها بنجاح في الماضي ، ربما يعود فقط إلى نقص الدافعية بالمثل فإن الأطفال المصابين بالتوحد قد يلجأون إلى إستخدام الإستراتيجيات الابدائية ، (كان يلتفتوا الشيء المجاور لليد اليمنى في كل مرة) ، ربما لأنهم سوا ، أو ربما لم يعلموا فقط أن لديهم طريقة أخرى للإستجابة . وهم في هذه الحالة يتظرون من المعلم أن يقدم لهم تلميحاً بالطريقة الجديدة لأنه تمورهم القدرة على البحث التلقائي عن إستراتيجيات حل المشكلة بأنفسهم وكما هو الحال مع السلوكيات الشاذة ، فإن طريقة التدريس التي من شأنها معالجة هذه المشكلة تعتمد في صياغتها على الخطوات الأولى للعمل المبني المتعلقه بعزل سبب مشكلة السلبية . وفي معظم الحالات يتم التوصل إلى الحل بمجرد معرفة السبب . وهكذا يُمكن تطوير صمة مواكبة السلوك الإحصاعي دون إظهار لوان من السلبية لدى الطفل التوحدي فقط عندما يبدأ المعلم في تعهم سلوكيات الطفل التوحدي وتفسيرها على النحو الصحيح

تدريس المهارات الإجتماعية من خلال المنهج .

العلاقة بين المعلم والطالب :

حصل المسار التعليمي بالعديد من منظورات التدريس التي تعتمد على مذهب تستند إلى طرق تدريس غير إجتماعية ، مما في ذلك أنماط التدريس بالإعتماد على احساس الألفي في بعض جوانب المنهج . وقد يكون هناك ضرورة للإتباع مثل هذه الأساليب لتعادي تعجيد التطور

الأكاديمي ، على أنه يجب أن يصحبها في الوقت ذاته برامج أكاديمية تضم تعليم الطفل من خلال محتوى اجتماعي . وقد تكون المسألة أن أنماط التدريس هي التي تحتاج إلى تعديل (وهو الأمر الممكن تحقيقه على الأقل عن التدريس في المدارس التحضيرية) تماماً مثلما يحتاج سلوك الطفل إلى نوع من ألوان التعديل ، وأن بعض أنماط التدريس مثل قانون التدخل بأقل صورة (حيث يصصرف المعلم كمن لو كان موحهاً عبر ملحوظ بدلاً من طرح التوجيهات بطريقة مباشرة) تكون أكثر تناسباً من غيرها في التعامل مع بعض الأطفال في بعض الميادين . وفي المقابل تقع الخبرة التدريسية لأكثر من عشرين عاماً ، والتي أظهرت أن معظم المكاسب يتم تحقيقها من خلال التدخل الإيجابي من جانب المعلم . وتعد كل من طريقة التدخل بأقل صورة وطريقة إتاحة الخيارات عندما تقوم الحاجة إلى تطوير السلوك تطويراً يتصف بالديمومة وتحسين الطفل جزءاً من مسؤولية المشاركة في تعليمه .

ولأن الأمر يختلف عندما تقوم الحاجة إلى تدريس بعض المهارات الحياتية الهامة ، حيث تظهر الحاجة إلى إتباع طرق التدريس المباشرة . وفي هذا الصدد يساعد التخطيط المرتكز للبيئة بالإضافة إلى البرامج الوثائقية التي يتم الإشارة إليها في كل مرحلة من مراحل البرنامج (كما هو الحال في برنامج TEACCH) تساعد العمل على القيام بالمهام المركبة إليه على نحو مستقل . دون أن يتحمل الصعوبات الإضافية الناتجة عن الأعباء الاجتماعية العنصرية جزءاً من التعامل مع المعلم . ويمثل المعلم من خلال برامج الحاسوب سمعة مطورة من هذا الأسلوب ، حيث يسمح للطلاب بإتقان مهام معرفية أو أكاديمية معينة دون أن يقع تحت وطأة العبء الاجتماعي ، وذلك بالرغم من الحاجة إلى نوع من التدريب الخاص على تعميم إتقان مثل هذه المهارات إذا ما أريد له أن يطبقها في المواقف الحياتية العملية .

وبالرغم من أن المواقف والخبرات العملية قد أثبتت أن الأطفال التوحيديين بحاجة إلى أن يتبع معهم نظام التدريس الفردي ، من أجل تنمية المهارات الجديدة ، فإن هناك أساليب تدريسية (كذلك المطبقة في مدرسة هاي جاشي اليابان) والتي تنتهج منهج التدريس من خلال المجموعة ، ونصيب نصب أعباء التأكيد على هوية المجموعة كهدف أول لعملية التدريس . وعدة ما تصادف مثل هذه المخططات محاجاً ملحوظاً ، (على الأقل في العينة المختارة من الأطفال المصابين بالتوحد) وخاصة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال وتحليلهم الأطفال من السلوكيات المجموعة والتي تسبب إزعاجاً للآخرين . على أن هذه الأساليب لم تُظهر قدرة على زيادة سعة المهام أو القدرة على تمكين الدارسين من الأداء على نحو مستقل دون العمل ضمن إطار المجموعة والذي يلعب دوراً بارزاً في دعم الأداء الفردي .

التعليم التعاوني والمشارك :

إن الحقيقة الأولى التي ينبغي علي أن تأخذها بعين الاعتبار ، هي أنه من غير الممكن للطفل أن يتعلم أكثر من أمر جديد في آن واحد . وأن مستويات الصعوبة في المشكلة يجب ألا تزداد على صعيد أكثر من بعد في نفس الوقت . وعلى سبيل المثال نجد أن جون ، وهو مراقب في السادسة عشرة من العمر ، يعاني من التوحد ، ويعتقد الفترة على التعبير ، قد نجح في تعلم القراءة والكتابة (على مستوى بسيط) في مواقف الفصل الدراسي . ولكن عندما طُلب منه أن يذهب لتسوق ومعه قائمة بالمشتريات ، لعبت الصعوبة الإضافية للبعد الاجتماعي على جعل هذه المهمة شبه مستحيلة ، وأصبح جون شديد الإضطراب . وما كان جون بحاجة إليه هو قائمة أسهل ساولاً كان تحتوي بدلاً من أسماء البود على صورة لها ، وذلك للحد من هذا التأثير الإضطرابي للبعد الاجتماعي . ونحن كمعلمين ، بحاجة إلى إدراك الأبعاد المختلفة لصعوبة المهمة والتعرف على أن هذه الأبعاد سوف تؤثر على الأعمال عبر سلسلة من قدراتهم ومدى قابلية السمكيات التي تستخدم فيها هذه القدرات . وسوف يتم تناول هذا الموضوع بإسهاب في الباب المتعلق بمهارات التفكير .

وعلى المعلم أن يدرك بوضوح أولويات التدريس المختلفة الخاصة بكل طفل ، فإذا ما كانت اداة المقدمة عبارة عن تعلم مهارة جديدة أو مجال جديد للمعلومات ، فربما كان من الأنسب تقديمها إلى الطفل على محور مردي ، من خلال أسلوب التدريس «شخص لشخص» أو من خلال التعلم بمساعدة الحاسب الآلي . أما إذا كانت الأولوية لتدريس أمور تتضمن التعاون أو المشاركة ، صدد يجب أن تكون المهمة المقدمة للمجموعة مألوفة (على الأقل بالنسبة للطفل المصاب بالتوحد) حتى يمكن التركيز أثناء التعلم على الجوانب الاجتماعية الخاصة بالتعاون أو المشاركة . وعلى المعلم أن يدرك الفارق بين تدريس السلوك الخاص ، بمعنى كيفية التصرف ضمن إطار المجموعة ، وبين التدريس من خلال التفاعل الاجتماعي حيث الحاجة قائمة إلى درجة من التعاون والمشاركة لإتمام المهمة ، وبين التدريس في مجموعات (حيث المائدة الوحيدة للمجموعة تمثل في تعليم الطفل التركيز على إدراك وتنفيذ مهمة ما في ظل الوجود لميراث للمجموعة) . ولطرق الثلاث في استخدام المجموعة في عملية التدريس فائدتها الفجوة بالنسبة للأطفال المصابين بالتوحد ، مير أن على المعلم أن يكون محدد الأفكار قيم يتعلق بالهدف واخود الخاصة بكل نوع من أنواع محتويات التعلم أو التدريس في أي منها . والمشكلة الدائمة أن المعلم يحتاج إلى أن يشعر بأنه يدرس شيئاً جديداً ضمن إطار المجموعة ، إلا أن الشيء الوحيد الجديد بالنسبة للطفل المصاب بالتوحد هو كيفية التعامل مع باقي أفراد المجموعة والربط

معهم .

نحو اعتمادية أقل على المعلم :

هناك حاجة إلى وضع الأفراد في مواقف تزرر دورهم في حل المشكلات وقد قم في هذا الصدد بإستخدام مجموعة من الصور الموثوغرافية المصورة لتحقيق هدفين ، أولهما مساعدة طلاب على الإطلاع على دورهم في المواقف التي يمرون بها ، وثانيهما أن تعمل هذه الصورة كمعانيح لتمكينهم من تعيد المهام في المواقف المتتاعنة ، على نحو مستقل وتأتي المشكلة بالطبع عندما يصبح الطلاب معتمدين على الصور إعتمادهم المسبق على المعلم . ومن الطرق التي يمكن إستخدامها في الإعتماذ على الكسار هو تحويل إعتماذية لأفراد إلى الرفقاء ، وهو الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال تنظيم المواقف بحيث يكون لرفقاء درجات من التصرف في الأمور وضبطها .

ومن الممكن أيضاً تطوير أساليب تعليمية تتسم بالمزيد من الإستقلالية ، من خلال المنهج المعرفي ، عندما يتاح للطفل الوعي بسلسلة الإستراتيجيات الموجودة لديه والخاصة بحل المشكلات ، ويدل على الطريق إلى التعامل معها

وفي المقابل فإن بعض منظورات وأساليب التدريس ضمن إطار المحتوى السلوكي من الممكن أن تزيد من الإعتماذية على البالغين أو على (جوانب البرنامج) . ويتسم الموقف هنا بعدم الوضوح ، بالنظر إلى أن التعامل الذي يتم في مستوى التصرفات السلوكية ربما يزيد من إمكانية التعليم المستقل ، بسما الإعتماذ بالمكافآت قصيرة الأمد من غير المتوقع أن يؤدي إلى تشييط الدافعة الذاتية أو التعلم الذاتي المستقبلي الموجه

وفي أدنى الأحوال فإن المنظورات السلوكية في التعلم يجب أن تتضمن فترة سماح للتعلم الترائد ، وبرامج للتعميم ونقل المهارات .

وبالرغم من أن بعض البرامج ، ومنها برنامج TEACCH تعتبر شديدة التنظيم ، إلا أنها تفصح ، بشأن لبرنامج ضمني للتعلم المستقل (المستقل عن الكسار على الأقل ، وليس عن الهيكل العام للبرنامج) وفي هذه الحالة يتاح للطفل تولي مسؤولية البرنامج الذي يتم إعداده مسبقاً بطريقة معينة تحتوي على حدود بالمهام يحدد أي المهام يتم تعييدها في مرحلة ما وعلى أي كمية ، وبأي درجة من الإشراف أو المساندة . ويتم في هذه الحالة تعليم الطفل مهارات العمل الأساسية كجزء من مسار التعلمي للبرنامج ، ومنها مواضيع بدء المهام الجديدة ، وكمية مواصلتها على نحو تسلسلي ، وأن يتم دائماً ما إستهد من أعمال وهكذا . ويعتبر هذا من بعد معين بمثابة

تعامل خاص مع التوحيدين ، إذ أن ما يتم تشكيله ضمن إطار برنامج TEACCH هو في الواقع بيئة توحيدية يمكن للمصابين بالتوحد أن يعملوا ضمنها . ومن الواضح أن الخطر هنا يكمن في أن الفرد لا يتعلم كيفية التصرف في الـثة غير التوحيدية (ذلك أنه ليس من الضروري أن يتقبل المعلم بشكل آلي إلى البيئة غير التوحيدية) . ويتم ضمن إطار برنامج TEACCH معه التعامل مع هذه المشكلة من خلال تقديم خدمة «من المهد إلى اللحد» . وهذا لأنهم أن هناك قصيد رئيسية تتعلق بالسماح الهامة بالبرنامج التعليمي ومدى ثقيله ، ما زالت ماثلة جدد

الخلاصة :

يعتبر التبادل في العلاقات الاجتماعية من الطرق الرئيسية لتحقيق العلاقات الباقية ، وهي مهارة يعتقد إليها الأطفال التوحيديون . وتخصص التساوية إقحام الشخص في التفاعل مع المواقف الاجتماعية بما فيها من إشارات وإحساسات ، والاستجابة لكل هذه الإشارات وتلك الإحساسات على النحو الصحيح مع الآخر في الاعتبار الطبيعة المتغيرة للمواقف والسياريوهات الاجتماعية . وعلى ذلك فالمواقف الاجتماعية حافلة بغير كبير من المحتوى المعرفي ، فإذ أنهم في تقليل متطلبات المحتوى المعرفي ، فإن المصابين بالتوحد قد يستطيعون ، أو يبدو أنهم يستطيعون المفاضة الاجتماعية بشكل أكبر ، ويكونون قادرين كذلك على إظهار مستوى أعلى من المهارات الاجتماعية وعلى ذلك من غير الممكن تصور الصورة العملية بسلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية دون اعتبار للمتطلبات والأصاء المعرفية التي يفتقها الموقف على عائق الأفراد .

وهي سبيل المثال فإن السبب في إنكالم الأطفال التوحيدين على الكبار أكثر من الصغار ربما يكون بسبب كون الكبار أكثر قدرة على التنبؤ وأكثر إعداداً لهيكلية الموقف وبالتالي تقل الأصاء المعرفية المطلوبة على عائق العمل .

ويبدو أن قد خلّفنا مروجين بحساسية كبيرة نحو الإشارات الاجتماعية الأساسية المدمجة في العلاقات الشخصية معن مستجيب للأحزين على المستوى الذهني من خلال الخصال والتوقعات وصياغة المفاهيم بناءً على تجاربنا السابقة ، ولكننا مستجيب كذلك على المستوى المباشر بناءً على الإرباطات السابقة بمعلوماتنا عن الروائع والحركات وأنماط التعبير الوجهي وغيرها من الأصوات واللمس إلخ .

إلا أن الأطفال المصابين بالتوحد يحفظون - على صعيد مستوى أو آخر - في الاستجابة للعديد من إشارات التفاعل الاجتماعي المتبادل من هذا النوع وربما يرسلون إشارات يصعب السبق بها أو تفسيرها من وربما يُسيئون تفسير الإشارات المعقّلة التي يُطلقها الآخرون

ويعتبر تطوير المهارات الاجتماعية أمراً مهمّاً غاية الأهمية بالنسبة للأشخاص المصابين بالتوحد عليهم أن يتعلموا الحقائق المتعلقة بالنمو والتطور الاجتماعي لأن يتعلموا كيف يمتون ويتطورون ببساطة ضمن إطار محترى اجتماعي معين وربما كان عليهم أن يتعلموا بالأسلوب التقليدي تلك المجموعة هائلة التحقيد من القواعد الاجتماعية والتي لأنّها من أن تكون مهمة اجتماعياً إذ هي صادرة أساساً عن المجتمع .

وليس ثمة عجب أن تعلمهم للقواعد الاجتماعية لا يحدث لهم نوع من التعميم بانقدر للتوقع ولعل محاولة تعلم تلك المجموعة الهائلة من القواعد الاجتماعية التي تنظم حياتنا بما فيها من متغيرات ، وبالطرق اللازمة للأشخاص المصابين بالتوحد يعتبر بمثابة محاولة تعلم رقصة معقدة وأنت لا تعرف أساساً ما هو الرقص ولا تستطيع سماع الموسيقى بل وتجد أنه عندما بدأت خطواتك تتماشى مع ريق الرقص فإن الرقصة كلها قد تغيرت وربما تغير الريق الذي يرقص معك .

إنّ ما يحتاج إليه المعلمون والقائمون على رعاية الأطفال التوحديين - كما يبدو - هو إبطاء إيقاع «رقصة» الحياة الاجتماعية إنّ علينا أن نعطي الفرد التوحدي الفرصة لتعلم خطوة ما قبل الانتقال إلى الخطوة التالية ، وعليها كذلك أن نتأكد من فهمه لهذه الخطوة وأنها جزءاً من الرقصة الكلية ، لعل الأهم من ذلك كله أنّ علينا أحياناً أن نفهم الحركات التي يقوم بها زميلنا ، بل ونفسرها على أنها جزءاً من الرقصة الكلية و كما لو كانت حدثاً اجتماعياً ، لأننا بذلك نجعل رفيقنا يستشعر ماهية الرقص أو بالأحرى الكيفية التي يمكن بها أن يبحرط في مشاركة الاجتماعية .

وفوق كل ما تقدم فإنّ عيب أن نحاول فهم المشكلة التي تقابل رفيقنا في تعلم الرقص ، وأن نذكر دائماً أنه يحاول تعلم عملية الرقص معها وليس الخطوات الخاصة برقصة معينة .

الجوانب العاطفية للتطور

الدور المركزي للعاطفة :

تعتبر مسألة الصعوبات العاطفية الكامنة في التوحد أو المصاحبة له من أكثر الموضوعات إثارة للجدل وتعرضاً لسوء الفهم أو التفسير ، فهناك من ناحية ما مفهوم قديم يعود إلى الأعمال الوصفية الأولى التي قام بها دكانر^١ أن الإعاقات المؤثرة تعتبر من السمات الأساسية الملاممة للتوحد . وقد تضمنت جميع الأوصاف الخاصة بالتوحد أن الطفل يعاني من نوعاً من الانسحابية وعدم التوصل مع الآخرين ، على الأقل إلى حد ما

ولأن هناك جذوراً متأصلة لبعض الأبحاث والنظريات الخاصة بعلم النفس التي تجاهلت تماماً وصف الجانب العاطفي للتوحد والإعاقات التي تحدث فيه ورأت فيه جانباً ثانوياً مقدرة بغيره من الجوانب المعرفية الأخرى التي تشكل في رأيهم عيوباً جوهرية

وترتبط وجهة النظر هذه بوجهة نظر أخرى ترى أن التوحد حالة ذات أصل نفسي - جسدي مشترك ، يستج عن هدم توافق الزوجين جسدياً في الأساس . وقد حُلِّصَ دكانر^٢ في محاولاته لوصف الظاهرة - التي أثبتت قدرأ كبيراً من الصحة مع الوقت - أن الأمر يعتبر في أساسه حالة عاطفية ، ووصف أمهات الأطفال المصابين بالتوحد بأنهن يشهين التلذذات وقد سادت بعض الأبحاث هذه المقولة . غير أن البحوث المستمرة على مدى المرحلة الزمنية الطويلة الماضية أثبتت خطأ المقولة الداهية إلى أن الأمهات - أو حتى الآباء - من الممكن أن يكونوا هم المتسببون في إصابة الأبناء بالتوحد .

عقد كان هناك ثمة إرتباط بين التوحد والوالدين فهو في الغالب إرتباط جسدي أي أن المرض يرجع إلى أسباب جينية وليس إلى الطريقة التي نُمِت بها تربية الطفل .

كحدث فمن الواقع أن الإضطرابات العاطفية يعتبر نتيجة للصعوبات التي يصادفها الطفل في النمو ولعل من المنطقي مثلاً أن يؤدي عدم إدراك المرد فاهية الحالات العصبية يجعله يبدو مريباً وأحياناً محيماً بالنسبة للآخرين . وهذا بدوره يؤدي إلى جعله مسحباً وغير قادر على التوافق مع الآخرين .

إن جوانب التطور العاطفي التي تتطلب فهم للمشاعر كحالات عقلية هي فقط التي تتأثر بدرجة كبيرة في التوحد . أما المشاعر الحقيقية فلا تتأثر كثيراً . وكما سرى لاحقاً فإن هذا التفسير

يصاب العديد من الحقائق المرتبطة بالتطورات العاطفية في التوحد ، إلا أنه لا تزال هناك بعض التساؤلات التي لا تجد لها إجابة محددة .

وكما لاحظنا بالفعل ، إذا كان الطفل طبيعي النمو لا يصل إلى فهم الحالات العقلية حتى سن الرابعة من العمر ، فإن ثمة علامة إصابتهم تظهر حول التطور العاطفي والعروق التي تحدث فيه بين لطفل المصاب بالتوحد وبين الطفل طبيعي النمو ذي السنين أو الثلاث

ويرى هوبسون أن العيب العاطفي الأول يكمن في أن الأطفال المصابين بالتوحد لا يستطيعون (سبب بعض الإضطرابات البيولوجية غير المحددة) أن يدركوا مشاعر الآخرين وبالتالي يحققون في تطوير إحساس بمشاركة الآخرين ، وبالتالي يتأخر فهمهم للعالم المحيط بهم

ويرى هوبسون أن هذا الإحساس بالارتباط مع الآخرين (والذي وضع له مصطلح «الإحساس الداخلي» ليس شيئاً تتعلمه عن طريق الإدراك المعرفي من خلال فهم متعلقات الحالات العقلية بشكلها ، يهرد وبالتالي محارلة فهم الحالات العقلية المتعلقة بمشاعر الآخرين ، بل أننا بالآخرى نفهمها مباشرة ، ومن ذلك يبدو فهم بأن هناك عارفاً بين العالم الخارجي وبين العالم كما نفهمه نحن . إن وجهة نظرون عن العالم تمك من فهم هذه العروق)

ومن هذا الإدراك نرى أن الطفل طبيعي النمو يكون منظوره عن العالم ليس فقط من خلال الكيمية التي تبدو بها الأشياء بل من خلال المعاني التي تمثلها هذه الأشياء بالنسبة لنا (فهناك أشياء تؤكل وأخرى للعب بها- وأخرى للمشاركة مع الآخرين) لإحساس الطفل بالمعنى يأتي من خلال المعاني المشتركة الأولى وعلى ذلك فالإضطرابات التي تحدث في المراحل الأولى من النمو العاطفي تؤدي إلى نوع من الصعوبات المعرفية في فهم الحالة العقلية التي تعتبر أساسية في ظاهرة الإصابة بالتوحد

مسار التطور العاطفي :

تطور الشخصية :

يشكل الأطفال المصابون بالتوحد سمات سلوكية معينة ولكنها تمثل سمات سلوكية لعدد قليل من الأفراد التوحديين ، وهذا أمر طبيعي حيث إن كلمة التوحد تُعرف بـ فردية السمات والخصائص السلوكية المشار إليها ، ونتيجة لهذا ، ونتيجة لقلة أو عدم وجود التفاعل الاجتماعي المشترك لدى المصابين بالتوحد فإن سمات شخصيتهم تعبر عن واقعهم المعالم إلا أن الفرد المصاب بالتوحد هرد في المقام الأول ، ولأنه من أن يدرك كم أن هذا الشخص يعبر عن سمات شخصيته من خلال سلوكه وأن هذا السلوك يتأثر بحالة التوحد لديه ويسعد من خلال شخصيته في كل حالة من الحالات .

وبالرغم من ذلك فإن شخصيات المصابين بالتوحد تمثل مشكلة في أن تطور إحساسهم بالذات معاق ، وأن تماسكهم الشخصي يرتكر مع رد فعل جسدي هرباني يظهر في شكل ردود أفعال تحتاج إلى وجود علاقة بينها وبين مواقف التفاعل المشترك .

ولعل هناك حاجة إلى التريث قبل أن نطلق على السمات الشخصية الخاصة بالأطفال التوحديين كلمة «سمات» ، على أن الصعوبة تكمن في أننا نستخدم المصطلحات فيب يمثل في الحقيقة مجموعة متباينة من التصرفات وعلى سبيل المثال فإننا نستخدم مصطلحاً «قاسياً» لوصف طفل في الثالثة لبرعه أجيحة ذبابة ، ونستخدم نفس المصطلح مع نفس الشخص البالغ من العمر ٣٣ سنة عندما يعنف روحه ويوبخها ، غير أن هذا لا يعني بالضرورة أننا قد بينا سمة «القسوة» في هذا الشخص فالأسباب والدوافع الكامنة وراء السلوك تختلف اختلافاً شاملاً في المراحل العمرية المتباينة المشار إليها .

فإذا ما نظرنا إلى موضوع تدريس المهارات الاجتماعية للأطفال المصابين بالتوحد فإن علينا أن نحدد هذا الفارق بين السمات الشخصية وما يصدر عن هؤلاء الأطفال من تصرفات سواء من حيث فهمها كمشكلة أو من حيث طريقة التعامل معها

وفيما يتعلق بالتوحد علي مراعاة جبهتين الأولى أننا نحتاج إلى تحدي المقولة الشائعة بأن التجارب الحياتية الأولى هي التي تحدد سمات الشخصية في المراحل المقبلة من الحياة ، ذلك أننا نعلم أن له تأثيراً ولكنه بالفعل صعب التحديد ، والثانية أن علي أن نحذر من وصف أي سلوك علي أنه سمة مباشرة من سمات الشخصية فليس من الدقة أن نطلق سمة العنف على شخص ما لأنه أتى بسلوك عيب في موقف لم يتعلم كيف يسمى فيه إلى تلبية حاجته بطريقة أخرى فإن مثل هذه التسميات ليست ضمن سياق منظور التدريس الإيجابي الذي سادى به

وهناك مرحلتان من الارتباط الثنائي في مسار التطور الطبيعي الأولى الارتباط بين الطفل والأم والثانية الارتباط بين الذكر والأنثى وعلى هذا فقد تسبب الاضطرابات البيولوجية في التأثير على هذه الارتباطات في تلك المراحل الحرجة ، وهو ما قد تكون الحال في الإصابة بالتوحد ، وخاصة في المراحل الأولية منه . كذلك يبدو أن آلية تحقيق ألوان السلوكيات الأخرى (كالتقليد واستخدام الرموز) تعتبر كذلك عيوباً جوهرية في التوحد . وهكذا فإن التطور المبكر للشخصية قد يتأثر لأنه لا يرتكر إلى التفاعل الشخصي المشترك فالطفل التوحدي لا يستجيب إلى الأفعال المحددة للآخرين بذات القدر الذي يستجيب به لأفعال محددة من المحاكاة ، وهكذا فإن عممية الارتباط لدى المصابين بالتوحد إما أن تكون ضعيفة أو أنها تُحقق في التكوين عاماً

كذلك فإن التقليد - في سياق التطور الطبيعي - يُتاح طريقة يمكن من خلالها مشاركة التجارب

وبناء الشخصية فالأطفال الصغار يشتركون في الألعاب الجماعية المعتمدة على التقليد للقاتلين برعايتهم منذ المراحل المبكرة من العمر .

(وقد لوحظت ظاهرة تقليد التعبيرات الوجهية لدى الأطفال حديثي الولادة) ومن ثمّ يستخدمونها في مراحل لاحقة كطرق للإشتراك في اللعب الجماعي مع المجموعات الأخرى ويعاني الأطفال المصابون بالتوحد من صعوبة في التقليد على الإطلاق وعندما يقومون به فإنهم يفعلون ذلك بطريقة غريبة للغاية .

تطور مفهوم الذات :

إنّ إشارتنا إلى مفهوم تطور الذات بالمعنى المستخدم هنا توحى تضمها لأمرين .

١- العنصر الوصفي الذي عادةً يُمرّ إليه بالصورة الشخصية .

٢- العنصر -أو المكون- التقديرى الذي عادةً ما يُشار إليه بتقدير الذات أو قيمة الذات

وتشير وجهة النظر الخاصة بتطور مفهوم الذات أن هذا المفهوم ينشأ من التأثيرات الناتجة عن الشخصيات المتغيرة من الآخرين ، ومعنى آخر أنت تدرك وتفسر ذاتك من خلال الطريقة التي يتعامل بها معك الآخرون وبمجرد أن يبدأ مفهوم إدراك الذات في التشكل فإنه بدوره يؤثر على الطريقة التي يُفسر بها الطفل ما يجريه من تجارب .

هكذا ما كان إدراك مفهوم الذات ينشأ من خلال التجارب الموضوعية المشتركة ، فإنه بلا شك يستعرض الإضطرابات الكبيرة في حالة التوحد فإذا كانت وجهة نظرها صحيحة ، فإن الجزء الأول من مفهوم الذات والمسمى بالصورة الشخصية سوف يتأثر فقط عن محور جرتي ، ذلك أنه من الممكن أن يسي صورة شخصية من خلال الحقائق الشخصية الذاتية التي تعرفها عن أنفس من خلال التعرض لمواقف معينة ومن خلال ما يحرمها به الآخرون

وهكذا ، فإن الأفراد المصابين بالتوحد قد يدركون نوعهم وسمهم والمكان الذي يعيشون فيه وما يحبون القيام به وهكذا ولكنهم يواجهون صعوبة في إدراك أي شيء يعتمد على تجاربهم الذاتية عن الأشياء التي حولهم وعن كنه الشعور المصاحب لكونهم يعانون من التوحد .

أما السمة الثانية لمفهوم الذات فإنه من الطبيعي أن نكون عاتة تماماً في حالة التوحد . ذلك أن نقص إحساس الأفراد التوحديين بأنفسهم لا يساعدهم على تكوين الصورة الشخصية وعلى انعكاسها على ما يقومون به ، وبالتالي لا يكونون قادرين على إصدار أحكام تقييمية عنها كذلك فإن الأفراد التوحديين غير قادرين على إدراك ردود أفعال الآخرين تجاههم (كنتيجة لتصرعاتهم) وبالتالي فهم غير قادرين على تكوين مثل هذه الأحكام الخاصة بتقدير الذات

إلا أنه لا يزال هناك بعض الفئات من المصابين بالتوحد (وخاصةً منهم ذوي القدرات الأعلى

بالمقارنة بسواهم) يُظهرون وجود مستويات مختلفة من الاعتداد بالذات ، والشعور بحس قبحتهم . ومن المهم الوقوف على أننا نجد بالفعل قدراً من الاعتداد بالذات في هذه الحالات ، فعادةً ما يوجد فقط شعور بعدم الإرتياح إلى الطريقة التي تتم بها معاملتهم ، أو إلى إحتافهم في القيام ببعض المهم ، وعادةً ما يتم التعبير عنه بطريقة تعلم هؤلاء الأفراد إستخدامها دون أن يفهموا دلالتها . ولا يعني ذلك إنكار وجود شعور بالإحباط لديهم جرّاء ذلك ولكنه لا يعني أيضاً أن بإمكاننا أن نعزو بعض المعاني إلى العبارات التي يستخدمونها للتعبير عنه كما لو كان مستخدمو هذه العبارات أشخاصاً لا يعانون من التوحد .

وبالرغم من ذلك فلا يزال البعض يُظهرون قدراً يعده من الاعتداد بالنفس (ولسوء الحظ فإن التجارب التي قمنا بها أثبتت أن مستوى صثيل نوعاً ما) ويعود هذا إلى إحتافهم في أداء بعض المهام المخططة بهم أو إلى ردود أفعال الآخرين تجاههم . ويجب أن نراعي ذلك في عملنا مع الطلاب المصابين بالتوحد وأن نُظهر لهم بشكل واضح أننا نُقدّرهم ، بالرغم من أن قد لا يوافق على أفعالهم ، لأنه قد لا يكون لديهم الإحساس بأنفسهم وبوجهات نظرنا تجاههم مما يساعدنا على إدراك هذا العارق .

وبالرغم من الصعوبات الواضحة لديهم في فهم الآخرين فإن الأطفال المصابين بالتوحد يستطيعون بطريقة التي يتم التعامل معهم بها ومن المهم للكبار أن يظهر لهم أنهم يقدرهم ويحترمهم حتى لا تتشكل لديهم صموط مقاومة للتعبير

وهي أيضاً التمرق بين الرغبة والحاجة إلى التعبير والسلوكيات المرتبطة بكل منهما (وهو التمرق الذي ثمت الإشارة إليه بوضوح كاف في الإحتبار الفلسفي ١٣) ، فإن ما استطاع القائمون على تعليم ورعاية الأطفال المصابين بالتوحد تقبل وتقدير تلاميذهم دون الحاجة إلى تعبيرهم ، فإن ذلك من شأنه تحرير المواقف التعليمية من التوتر والسماح لكل من المعلم والطالب بالتركيز على تعبير السلوك بشكل فعلي .

تعلم المزيد عن العواطف :

من المضلل لإعتقاد بأن الأطفال المصابين بالتوحد من الضروري أن يكونوا إنعزالين وانسحابين من المجتمع فقد يكون هؤلاء الأطفال منسحقين بأهانتهم أو قد يكونون بعيدين عنها ، وقد يكونون إحتمايين إلى حد ما أو غير إحتمايين على الإطلاق ، وقد يُظهر البعض منهم قدراً كبيراً من العواطف على حين يُظهر البعض الآخر قدراً محدوداً منها

ولأنه لا يزال هناك عارقٌ نوعي في التوحد (وهو أمرٌ ينبغي من تعريف الحالة) وقد لا تُستثار الإرباطات العاطفية بالآخرين من خلال الروابط العاطفية المعتادة ، بسبب الطريقة التي يتصرف

بها هؤلاء الأشخاص . ومن غير المثير للتساؤل في عالمنا المليء بالتناقضات ، والذي يصعب فيه التسبؤ بدواجن الآخرين أن يمسك الأطفال المصابون بالتوحد بما يعرفونه فقط . وكلما زاد الأشخاص البالغون (عادة الوالدين) المتعاملون مع الطفل التوحدي من كون تصرفاتهم واضحة وهدئة كالتوقع ، كلما ساعد ذلك الطفل على الالتصاق بهم والاعتماد عليهم كمصدر مناقشة العالم المثير من حوله ، وكمصدر للأمن الذي هو بحاجة إليه ، أي كمصدر للحب ، (بعض النظر عن درجه ارتباط الطفل التوحدي بهم) ، وهو الأمر الذي يساعد الوالدين أيضاً على التخلص من الإحساس الدائم لديهم بأن الطفل التوحدي يعاملهم كأشياء وليس كأشخاص ومن الحقائق الصعبة (بالنسبة للوالدين أكثر منها بالنسبة للطفل التوحدي) أن الطفل قد يرتبط بشيء ما أكثر من ارتباطه بوالديه .

وسوف نتعرض بالسؤال الأكثر تفصيلاً في فصول قادمة لموضوع المشاركة في الإهتمامات . غير أن هناك الكثير من الأدلة على أن الأطفال المصابين بالتوحد لا يظهرون عادةً إلى الإنجاء الذي يطر إليه الآخرون أو إلى الأشياء التي قد يمسك لهم بها ، الآخرون ليثيروا إنشائهم أو ليتمحضوها . ومن الحقائق المثيرة أنه عند اختيار هذه القدرة وحدها أنها موجودة لدى الأطفال المصابين بالتوحد عند المستوى الصحيح للمو ، بمعنى أنهم يستطيعون تتبع إشارة الاصبع أو الإيماءة الصادرة عنهم من شخص آخر إذا ما وجهوا ليفعلوا ذلك .

ونعود حقيقة أنهم لا يفعلون ذلك شكل طبيعي ، إلى نقص المشاركة العاطفية من جانبهم في الاندماج مع ما يقوم به الآخرون ، وهو الأمر الذي له من الآثار التدريسية والتعبيمية الكثير ، خاصة فيما يتعلق بالتواصل . وينمى الطريقة فإن الإشارة لا تتطور بشكل فوري في التوحد ، والأطفال المصابون بالتوحد لا يوجهون إهتمام الآخرين إلا إلى تلبية إحتياجاتهم الخاصة .

ولا تزال الطريقة التي يتعلم بها الأطفال طبعيو المرحلات معية عن عواطف الآخرين ، لا تزال هذه الطريقة مثاراً لمجدد . ومن المرجح أن هناك قدرة بيولوجية معينة تساعد على تعلم مشاعر وعواطف الآخرين وتساعد على تشكيل الإحساس بالارتباط بهم . وربما تكون هناك ميكانيزمات يتم من خلالها تحقيق ذلك أيضاً ، وبالتالي فإن التعرف على مثل هذه الميكانيزمات قد يكون مفيداً للغاية في تدريس هذه القدرة . ومن الممكن تحقيق عملة التواصل العاطفي من خلال تقليد المظاهر الخارجية للسلوك مثل السكاء ، عاطفاً أو الابتسام رداً على الابتسام وبالتأكيد ، فإن هذه التصرفات تحدث في المراحل الأولى من النمو والتطور ، وهي تحصى لدى الأطفال المصابين بالتوحد كنوع من الإضطراب ، فقد يقطب الأطفال جيهم تكشيراً عندما يعلمهم أن يردوا على إهتمامات الآخرين بمثلها ، أو قد يجدون شكل الشخص الباكى وما

يصدر عنه من أصوات شيئاً يعث على الصحتك ويبقى دور العواطف في نظرية العقل دوراً يتمنى بالمحتوى الموقفي .

ويتعرض السط الطبيعي لتطور المفهم العاطفي والاجتماعي إلى نوع من الاضطرابات الظاهري في التوحد ، بالرغم من أن بعض الأطفال المصابين بالتوحد ، وخاصةً منهم ذوي القدرات العالية مقارنةً بغيرهم ، قد يتمكنون من تطوير نوع من المفهم للقواعد الاجتماعية وبعض القواعد العاطفية ، إلا أن مثل هذا المفهم يظل دائماً غير كامل فيمتد بالتعلق بالعواطف التي تقع وراء هذه المواقف .

ويستطيع هؤلاء الأطفال التعرف على التعبيرات الوجهية عن العواطف عندما تكون مباشرة مثل السعادة والحزن أكثر من غير المباشرة منها كندك المعبرة عن الدهشة مثلاً ، والتي تتضمن قدراً كبيراً من مفهم الحالات العقلية المصاحبة (كأن يكون لدى الشخص توقع معين تبين له خطأه فأصيب بالدهشة ، غير أن مفهم الحالات العقلية ليس هو السبب الوحيد الذي يشكل صعوبة في مفهم العواطف لدى التوحدين) فالأطفال المصابون بالتوحد يواجهون صعوبة في التعرف على الصورة الكاملة للتعبيرات العاطفية ، فلا يمكنهم مثلاً الموازنة بين التعبيرات الوجهية وبين الإشارات وحركات الجسم ، أو بين الأصوات وما شابهها .

إن استخدام الأطفال المصابين بالتوحد للإيماءات محدودٌ بذلك التي تشير إلى أشياء (كالتعبير عن الرغبة في الحصول على شيء أو الرد على يد شخص آخر محدودة بهم بشيء) ، هذا بالإضافة إلى أن تعبيرهم عن عواطفهم أو عن إمعانهم لا يكون فوراً .

كذلك يواجه الأطفال المصابون بالتوحد صعوبة في التعبير عن عواطفهم الشخصية أو التحدث عنها وعلى المعلم أو الشخص القائم على رعاية الأشخاص المصابين بالتوحد يدرك أن ما قد يبدو على أنه تفسير مفتح لما يفهمونه أو يفهمون به قد يكون مجرد تردد لما تعلموا أن يقبلوه أو يقوموا به من قبل ، دون مفهم كامل . وقد قدمت لنا ويندي براون مثالاً للطعمة في مدرستها الداخلية ، كانت تسكي بشكلٍ مثير للشفقة ذات يوم وقد سألتها شخص بالغ رثنى لهاها عما هناك ، فأجابت بأنها تفقد سايمون كثيراً وحتى الآن قد يبدو هذا تفسيراً مقنعاً حيث أن هذه الطفلة تحب اخلاوس بجانب سايمون ومرافقته في كافة لحاسبات . ولكن ما منع الجميع من تقبل هذا التصرف هو أن سايمون كان يجلس بجانب تلك الطعمة الباكية آنذاك وفي التفسير الوحيد أن سايمون كان في أجارة من قبل وأن هذه الرميطة الباكية قد تعرضت لموقف ما إذ فقدت فيه وجود سايمون بجانبها ، أو أن أحد البالغين رأها تنبكي فقال لها «مسكينة يا كاتي ، لا بد أنك تفقدين سايمون كثيراً» مما جعل هذا يبدو تفسيراً مريحاً للرد على التساؤلات حول حالتها

العاطفية التي لا تفهمها هي شخصياً . ولا يعني ذلك بأي حال من الأحوال أن مشاعر كاتي لم تكن حقيقية أو لها مسبب فعلي ، ولكنه يعني في المقابل أن الشخص الذي لا يفهم أساس الحياة العاطفية لا يستطيع أن يتفهم من العبارات ما هو مناسب للرد ، وأن أولئك الذين يعرفون الطفل فقط هم الذين لم يحددوا بما يرد به من إجابات في مثل هذه المواقف

وقد قدم لنا «تيمبل جرانده» تفسيراً آخر لذلك ، في مقابلة تلفزيونية أجريت معها ، حيث تقول أنها المديح إلى التحدث عن طفولتها ، وعن نوبات الغضب التي مرت بها في تلك الطفولة ، بالإضافة إلى نوبات الألم والإحباط عندما كانت تستجيب للأصوات الصورية العالية أو الأحاسيس غير السارة المصاحبة بالألام العاطفية . كما حدثها مقدم البرنامج على شرح هذه المشاعر والخبرات بشكل مفصل من خلال سؤالها عن شعورها بالتحدث عند حدوث ذلك . عندها بدأت تيمبل بالتحدث عن تأثير المواد على الجلد ، وهذا فطرياً المقدم قائلاً ، «لا أعلم عانيت شعورك العاطفي أنه ذلك» . وهذا يتوقف المرء عندما يعلم أن تيمبل تعرف تماماً معاني الكلمات التي صيغ بها السؤال ، ولكن هذا السؤال يظل غير قابل للإجابة حتى بالنسبة لهذه المرأة التوحيدة ذات القدرات المتغيرة ، لعدم قدرتها على عكس مشاعرها أو التعبير عنها بالإضافة إلى أنها لم تتعلم الكذب . وأخيراً تعلت على المازق من خلال قولها بأنها كانت مهتمة كثيراً بالأصوات وما تحدث من ألم ومشاعرها تجاه ذلك

هذا ما يتعلق الأمر بفهم الطريقة التي يؤثر بها المرء في الآخرين ، وجب علينا التحذر في تفسير التصرفات التي يقوم بها الأفراد المصابون بالتوحد . وقد يبدو أحياناً للوالدين أو للمعلمين أن الأطفال المصابين بالتوحد ماهرون جداً في معرفة الطرق التي يمكن بها بالفعل إثارتهم ومصابتهم . والنقطة هنا هي أن الأطفال الطبيعيين بمرور الوقت وتطورهم من مرحلة إلى أخرى يشقون من الاعتماد على الآخرين إلى نوع من الاستقلالية ، ومن التواصل مع الآخرين بطرق بدائية إلى التواصل معهم بطرق ذات خلفية ثقافية وذات طبيعة مركبة ، مستخدمين في ذلك طرق التعبير الرمزي ، تماماً كما يستخدمون اللغة . ومن الثابت أن الأمهات يتعلمن على أطفالهن من خلال الملاحظة ، ولكن لا تستخدم هذه الخاصية في حياتنا ، فالأمهات لا يدخلن إلى الحضانة ويبدأن في شتم جميع الأطفال حتى يمشون على طعنها ، بل يستعص عن ذلك بالاعتماد على الطفل من خلال شكله وطريقة تصرفاته . وتبقى هذه الطريقة الشمية للتعرف محدودة الاستخدام في مواقف خاصة جداً بين الطفل والأم أو بين الأخت ، وهكذا ، ولا يعتمد في علاقات الاجتماعية بالطبع على الشم ، واللمس ، واللمع ، أو على الأقل لا يحدث ذلك لدينا في البيئة البريطانية .

فإذا لم يكتسب الأطفال المصابون بالتوحد هذه الخلفية الثقافية الخاصة بالعلاقات الاجتماعية ، فإنهم يميلون بالطبع إلى استعمال تلك الطرق البدائية في التعامل مع الآخرين . وعليه فهم قد لا يمتلكون القدرة على تلقي مشاعر الآخرين والتعرف عليها ، ولذكهم قد يشعرون بالخوف الذي يساورها والذي يحاول إخفاءه (عندما نتجاهل التصرفات التي تتسم بالتحدي على سبيل المثال) ، وربما يستهويهم التوتر الذي يشعرون به في العصب المكبوت

وقد كتبت دوما ويليسر ، وهي شابة تعاني من التوحد ذات قدرات متميزة مقارنة بحالتها ، من تجربتها في المراحل الأولى فقد كانت قادرة على الذهاب والتحدث إلى المجموعات عن عمد وبشكل طبيعي ، إلا أنها لا تزال تذهب إلى العرفة وتلمس جميع قطع الأثاث قبل أن تجلس . وعندما سألوها ماذا تفعل ذلك قالت أنها لا تستطيع أن تدرك ماهية الأشياء بمجرد النظر إليها ولكنها تحتاج إلى لمس الأشياء لتثبيت إدراكها لها ، تماماً كما يفعل الشخص الأعمى . وهذا أن تذكر ذلك في التدريس عدم محاول التخلص من التصرفات التي تبدو غير ذات معنى أو غريبة بالنسبة لها ، والتي قد تكون ذات معنى هام بالنسبة للطفل . ومع ذلك يجب علينا أن نتحدث من أو على الأقل نحدث من بعض التصرفات مثل شتم لإبط عند التعرف على شخص جديد ، أو التحديق به ، ذلك لتمكين الطفل من أن يحظى بقبول أوسع في العالم الخارجي ، غير أنه لا بد من التأكد من أنه فهما معنى الطفل من القيام بهذا التصرف ، وأنا حد علماء طريقة بديلة مقبولة لتحقيق نفس الهدف

وعندما يتحدث المعلمون عن المواطن في التوحد ، فليس الجانب الهام هو نقص القدرة على التعبير عن الجانب العاطفي ، وخاصةً العواطف السلبية ، بل قد تكمن المشكلة في القدرة على التحكم في سوائل المواطن ، بعض النظر عن مستوى ذكاء الطفل وهي النقطة التي يختلف فيها الأطفال كثيراً . وقد يكون من اليسر إلحاح العذر بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات إضاعية في التعلم ، ذلك أن نقص قدراتهم على المهام يمثل شعبة بالنسبة لهم أما بالنسبة لوصعية الأطفال ذوي قدرات الذكاء والقدرات الأكاديمية العالية فإن هذا الوضع لا يكون مقبولاً ، ذلك أن عدم نواكب هذه المهارة مع باقي مهارات النمو يصبح بمثابة علامة استفهام لا تجد لها إجابة .

ومن المهم أن يتبين المعلم أن جانب النمو والعلم العاطفي بالنسبة للطفل قد لا يتواءم مع باقي جوانب النمو ، بل يكون أقل منها بعدة أشهر ، كما أن من المهم أن يدرك أن الخبرات التعليمية التي مر بها الطفل ، تجعله أعلى مستوى من الأطفال الصغار الذين لم يتعلموا شيئاً بعد . ولا يؤثر ذلك فقط على وجهة نظر المعلم تجاه الويات العاطفية التي يمر بها الطفل فحسب ، بل يؤثر

كذلك على طريقة تعامله معها ، أما إذا قصرت محاولتنا التربوية على وقف السلوك غير المرغوب بالنسبة لنا فقط ، فإننا نضع الطفل أمام مهمة بالغة الصعوبة (إن لم تكن مستحيلة) بالإضافة إلى أننا نحرم أي إمكانية لهم العواطف في المستقبل .
 فإذا لم يكن الطفل قد تعلم طريقة بديلة للتعبير عن تلك العاطفة ، فإننا بذلك كأننا نقول له إنه يجب ألا تكون لديك هذه العاطفة ، أو كأننا نقول له إذا كانت لديك هذه العاطفة فإنه يجب عليك ألا تظهرها . ومن الطرق المفيدة في التعامل مع هذه المواقف أن تظهر للطفل أنك تهتم ما لديه من عاطفة وتباعد هو أيضاً على تعيها ، سواء كان ذلك باستخدام الشرح من خلال الكلمات أو من خلال رؤية الطفل لنفسه في المرآة أو عبر التقاط شريط فيديو للطفل يمكن الرجوع إليه فيما بعد . ثم يبي للطفل ، من خلال الكلمات كلما أمكن ، أو من خلال التعبيرات بالأفعال ، الطرق البديلة التي يمكنه بواسطتها التعبير عن العاطفة التي لديه . وهكذا لا يصعب على الطفل أن يُكتسب ما لديه من عواطف (وهو أمر عسير على أي شخص ، خاصة إذا كان الشعور حاراً) ، ويصبح شخصاً قادراً على تمييز الطريقة التي يُعبرُ بها عن عواطفه . وتعتبر هذه مهمة أيسر ، وفي ذات الوقت يتعلم الطفل شيئاً عن طبيعة العواطف التي يحس بها ، وهو أمرٌ جداً مفيداً من الناحية التربوية .

ولابد من وضع كل الأمور السابقة في الاعتبار عندما تكون هناك حاجة إلى ضبط السلوك ، بحيث لا نعقد في أثناء ذلك الأهداف المرتبطة كذلك بالواحي التعليمية

دور العواطف في النمو :

العواطف كعامل ميسر لعملية التعلم :

أهمت التربية التقليدية بشكل هام دور العواطف في التعلم ، وساد الاعتقاد بأن تدخول الحواس العاطفية في العملية التربوية بشكل كبير أمرٌ غير مرغوب فيه ، وأنه سوف يؤدي إلى اللوان من الإضطراب في عملية التعلم . ونحن نؤكد بالطبع أن هذا الأمر غير منطقي ، إلا في بعض حالات التعلم التي يتم فيها تناول مواد بالغة التجريد ، وحتى أكثر علماء الرياضيات التجريدية تعلموا في علمهم ، يسبحون بشكل أكبر إذا كان هناك جانب عاطفي حقيقي مرتبط بعملهم .
 ونحن جميعاً نعلم من تجاربنا الشخصية كيف يكون تعلم أمر ما سهلاً إذا كان هذا الأمر واقعاً ضمن دائرة اهتمامنا ، وعلى العكس كيف يكون التعلم مملاً وعسيراً إذا كانت المادة كئيبة الطابع ، أو إذا لم نجد مائدة أو وجهاً حقيقياً للربط بين ما نتعلمه وبين إستخدامات الحياة العملية

كذلك يقترح العلماء أن من وظائف العواطف في حياتنا السماح بخواب الإبتكارية والتجديدية في سلوكياتنا بالظهور وفي تعاملنا مع البيئة المحيطة ما لكي يتسنى لنا التعامل مع المشكلات التي لم يواجهها من قبل وكما سرى لاحقاً في الفصل الذي يتعامل مع حل المشكلات ، فإن إستجاباتنا الطبيعية للمشاكل تبدأ بتجريب الطرق التي تمّ احسارها واستخدمها من قبل في حل مشاكل المماثلة ، فإذا لم تنجح هذه الطرق ، أو كانت المشكلة جديدة ، فإننا نشعر بعاطفة ما (كالخوف ، أو التوتر ، أو الإثارة ، اعتماداً على مستوى التحدي الذي يواجهه) وتساعدنا هذه الحالة العاطفية على الهرب من طرقا التقيدية في التفكير والتصرف في الموقف والوصول إلى إتخاذ السلوك المناسب الذي من شأنه إزالة ما نشعر به من توتر .

وبما يتعامل الأطفال طبيعياً النمو مع هذه المواقف بدأت الطريقة ، فإن الموقف لدى الأطفال المصابين بالتوحد يكون محتملاً ومعقداً وبدايةً ، فإنه لا تتوفر لديهم ذلك القدر من حب الإستطلاع والسعي إلى المعرفة الموجودة لدى الآخرين ، والذي يمكن البناء عليه ولعل من سمات التوحد نقص الحاجة إلى جعل العالم ذا معنى ، على أن بإمكان المعلم القديم بالكثير البناء على ذلك القدر من الإهتمام الموجود لدى الطفل ، مهم بدت هذه العملية غير منتجة ، بدلاً من محاولة خلق إهتمامات جديدة لديه من خلال تدريبات قياسيه تمّ وضعها مسبقاً ونسأه بصدد تبني منظور معين كأن نقول "إتبع منظور الذي يركز على الطفل وإهتماماته" أو "إتبع ما يبدي الطفل إهتماماً به دون سواه وركز عليه" . الخ ، بل أننا نود أن نقول إنه باستطاعتك النجاح إذا أردت ذلك ، وخاصةً إذا عملت في إنجاء مواكب لإهتمامات الطفل أكثر من الإنجاء العاكس لها .

وليس الإهتمام قائماً فقط بعدم تدخل الخواص العاطفية في المهام التي يقوم بها الأطفال المصابون بالتوحد ، بل إن المثيرات البديلة لا تعمل كما هي الحال في الأطفال طبيعياً النمو فالطفل التوحدي لا يفهم معنى أن يكون هناك معلم معضل لديه دون آخر ، يُسرّ بالتعامل معه بالرغم من أنه قد يتعمم ما هي السلوكيات التي يمكنه القيام به للوصول إلى النتائج المرجوة في هذا التعامل أو لتعادي حدوث أي إضطرابات في هذا التعامل ، كذلك فإن الأطفال التوحديين لا يُستشارون بالأهداف طويلة المدى ، مثل النجاح أو إقامة علاقة معينة قد يحتاجونها في الحضور على وظيفة معينة في المستقبل وبحره (ذلك أن مفهوم الإشباع طويل المدى لا يمكن أن يتطور مع ضعف القدرة على توقع المستقبل) .

وبالطبع فإن من شأن ذلك أن يشكل صعوبة في إشراك الطفل أو إدماجه في الأنشطة

الإبداعية ، وذلك لإقتناده بلفظه على تقييم طبيعة المهمة التي يقوم بها ومعاها وأثرها (إنح والدي يعتمد بدوره على الجانب العاطفي) ويظلُ التعليمُ هنا مُعتمدًا على المثيرات البيئية أو المثيرات التي يقدمها المعلم لتحفيز الطفل على القيام بأمر ما

العواطف كمعوقات للتعلم :

عنى المعلم أن يتنبه ليس فقط إلى الجوانب العاطفية المتضمنة في أداء مهمة معينة ، بل أيضاً إلى ردود الأفعال العاطفية تجاه المهمة المؤداة ، إذ ليس هناك طريقة صالحة لتدريس الطلبة التوحيدين في جميع المواقف ولجميع الأفراد . فليس من المناسب على سبيل المثال الاعتماد في حل المشاكل على الجوانب العاطفية في جميع المواقف عبر اليوم الدراسي . ذلك أن معظم المهام الصغيرة التي يقوم بها الأطفال التوحيدين يتمُّ تعلمها من خلال استخدام الخطوات الصغيرة وللساعدات المنظمة للعمل التي يعرفها الطفل ويمكنه القيام بها دون أن تشكل ضغطاً عليه ، بحيث تصبح جزءاً من عاداته اليومية دونما آثاراً سلبية

ولكن إذا كانت كل المهام التعليمية تنتمُ نفس الطريقة ، فإن من شأن ذلك أن يؤدي إلى أن تتسبب المهام الجديدة جميعاً ، أو المهام التي يحقن الطفل في أدائها إلى نوع من الإحباط الشديد حتى استوى العاطفي لديه ، وبالتالي إلى مستوى من التوتر يعيق عمليات التعلم المستقبلية وبالرغم من أن بعضاً من الضغط يعتبر أمراً لازماً لحدوث التعلم ، إلا أن المزيد من الضغط ، كما رأيت سابقاً ، يمثل صرياً من ضرور الإحاقة لعملية التعلم . إلا أن السبيل التربوي التعليمي الذي يتضمن التعامل مع هذه التوترات أو كباحتها لا يعتبر مناسباً إذ أنه لا يعد الطفل بالعدة المناسبة للتعامل مع مواقف المشابهة في المستقبل بطريقة مُنتجة . وعلى المعلم أن يصرح من رفته ، ولو برهة صغيرة يومياً ، أو فصحاً من الوقت أسبوعياً للتعامل مع هذه المواقف وتعليم الطفل كيفية التعامل على العثل ومعايشة المواقف (ذلك أن العثل الصغير في البداية لا يصاحبه الكثير من الإنفعال العاطفي) ، وبالتالي استخدام العواطف على نحو مُنتج .

عإذا ما تحدثنا عن دور الضغط في التعلم ، فالمعلم بحاجة إلى أن يكون واعياً بالأسباب المتعددة التي تقف وراء الضغط بحاله الواحد ، وذلك لضمان أن مثل هذه الصعوبات لن تصل إلى أحدٍ الذي لا يمكن فيه معالجتها . ويعتبر أحد الصعوبات الهامة في هذا المصمار هو عدد ساعات التدريس وكثافة المحتوى التدريسي . كما أن إحساس التوحيدين بالمسافة العارقة بينهم وبين باقي الأطفال يعتبر أمراً مرجحاً بالنسبة لهم . وعلى أدنى المستويات فإن هذا يعني مروقاً إجتماعية ، فالحاجة إلى الوقوف أمام الآخرين والتحدث إليهم تتطلب نوعاً من التدريب الإجتماعي بالرغم من أنه من الصعب للغاية أن يتم تعلم الأطفال المصابين بالتوحد ذلك النوع من الحساسية

الاجتماعية التي تؤدي بهم إلى إدراك الحجم الحقيقي لهذا المارق ومن العاصر المسببة لإعاقة العملية التعليمية تلك الشريحة من الطلاب المصابين بالوحدة ، الذين يكونون بالعي الحساسية لتدخل الآخرين فيما يعتبرونه «مناطقهم الخاصة» ، وبالذات عندما تكون تلك المناطق «خاصة» شامعة للعناية . ويجب أن يولي المعلمون عنايتهم بأن حضورهم (خاصة إذا كان بيئة التعليم أكثر من تقديم الرعاية والعموم والمساعدة) يشكل في حد ذاته نوعاً من الضغط الذي لا يمكن لتطفل التوحد أن يتعامل معه ، بل إن مثل هذا الضغط قد يتسبب له في نوع من الألام

كذلك فإن على المعلم أن يعي أن حضور بعض الأطفال الآخرين قد ينسب في نفس الدرجة من الضغط لدى التوحد ، خاصة إذا كانت المعرفة مردحمة للعناية ، أو كان هناك الكثير من الأنشطة الحرة تحدث بها . ويلاحظ هذا الأمر بصورة أكبر في المصول التي تعمل بنظام النشاط الحر تحت إطار نظام اليوم المدرسي المفتوح ، والتي تُمنح فيه الحرية للطلاب للتسقل من أحد الأنشطة إلى الآخر . ويؤدي الأطفال المصابون بالتوحد أو المصابون بمتلازمة أسبرجر بشكلى الفصل في بيئة الفصل الدراسي المنظمة ، التي نقل فيها ، حركة الحرة . ومن شأن وعي المعلم بذلك ، وبالتالي تقسيم مساحة الفصل الدراسي إلى مناطق محددة ، أن يساعد الطلاب المصابين بالتوحد على التعامل مع المهام غير المألوفة

وقد تنشأ مصادر الضغط الأخرى من التأثيرات العامة في الفصل الدراسي ذات الحرة ، وعلى المعلم أن يعي بالتأثيرات الخاصة لكل طفل . فقد يكون مستوى الضوضاء هو الذي يثير طفلاً ما ، أو يوماً معيناً من الضوضاء ، كصوت احتكاك الطائير على سبورة الفصل ، أو استخدام كلمة أو عبارة معينة . وقد رأينا حالة لطفلة تتورثر نائرتها كلما سمعت كلمة «لا» ، إلى حد أنها كانت تضرب نفسها بعنف ، وفي مثل هذه الحالات يصعب على المتعامل مع الطفل مراقبة كلماته طوال الوقت .

ومن الممكن أن يكون الفصل الدراسي مكاناً مشتتاً للإنتباه ، خاصة بوجود مشير معين لأحد الأطفال ، كالتريقة التي تشرق بها الشمس عبر نافذة معينة ، لتصبح نوعاً وأحياناً تكون بعض هذه الإزعاجات بشكل مختلف كالإعجاب الشديد لأحد الأطفال أو وجود حوص بفصل الأيدي في فصل به أحد الأطفال المولعين جداً بالماء وهكذا . وأحياناً تكون بعض هذه الإزعاجات غير قابلة للإزالة ، وعلى المعلم أن يعلم الطفل كيفية التواكب معها ، بينما هناك البعض الذي يمكن إزالته ، أو إعادة تنظيم الفصل للحد منه بطريقة ما .

تسهيل التطور العاطفي :

كما بيّنا في بداية هذا الفصل ، قد يكون هناك بعض سمات التطور العاطفي التي تحتاج إلى

تدريسها بشكل مباشر للأطفال المصابين بالوحدة ومن الممكن ، على الأقل بشكل مبدئي ، أن نقوم بتدريس الأطفال شيئاً عن العواطف وعلى سبيل المثال من الممكن إستخدام المواقف التي من المؤكد أن يمر الطفل فيها بأنفعال عاطفي معين ثم مساعدة الطفل على التعرف على هذا الإنفعال من خلال رؤيته لصورته في المرآة أو من خلال الحديث معه عن حالته ، وبالتالي مساعدته على التعرف عليها وبالرغم من ذلك فليست جميع جوانب التطور العاطفي قابلة لتطبيق هذه الطريقة المباشرة في التعامل معها ، وبالتالي يصح الأمر نوعاً من أنواع التسهيل وليس التدريس المباشر .

تسهيل الإرتباط

ظهرت بعض المحاولات لتدريس بعض السلوكيات المتعلقة بالإرتباط والتي من أمثلتها نظرات العين . وقد نجحت هذه المحاولات في جعل الطفل يخلق بصورة آلية في عيون الآخرين ، ولكن حيث لم يكن هناك فهم لوظيفة هذا السلوك ، ولا قدرة على القيام به بشكل عهوي ، فإن هذه المهارة بدت وكأنها مهارة آلية محسب . وفي الواقع فإذن مثل هذا النوع من التدريب «الآلي» يُريد من كونه السلوك التوحيدي شاذاً على المستوى الإجتماعي وعبر مقبول .

ومن الأسباب التدريسية الواحدة أسلوب «التعامل المتبادل» والذي تم إستخدامه مع الأفراد المصابين بصعوبات تعليمية شديدة ، الذين لم يشجعوا بالعمل على أنهم توحديون ، ولكن حالتهم وطريقة تصرفهم لا تترك سوى مجال طفيف لتلك هي أنهم كذلك ويعتمد هذا الأسلوب بشكل أساسي على عدم أوليات التعامل الإجتماعي المشترك . ويتم ذلك من خلال خلق مواقف إجتماعية بين الطفل المصاب بالتوحد وبين المعلم بحيث تعكس فيها التفاعلات المبدئية كتلك التي بين الوليد والشخص القائم على رعايته ومن خلال تبيان هذه المواقف وممارستها بالشكل الذي يؤدي إلى الوصول إلى حالة من الرضا من قبل الطفل ، يمكن الرجوع بالطفل في معمة التعامل المشترك بالشكل الذي يسمح له بالإستمرار فيه أو تأكيده أو توقفه على نحو إحتاري . ونعتبر هذه من الأساليب المفيدة للعناية في تأسيس سلوكيات التعامل الإجتماعي المتبادل داخل الأشخاص الذين ينميرون بقدر كبير من الإسمحابة ، أو أولئك الذين يعانون من قدر كبير من صعوبات التعلم . ويدعون أن الوسيلة المستخدمة هي ذلك (كاللمس والموسيقى والاصوات والكلمات الخ) قد تتروى من طفل إلى آخر ، ولكن يبقى الهدف العام واحداً .

ولا يدعي طريقة الاختار (option) أنه يؤثر على الإرتباطية العاطفية على وجه التحديد ، ولكن بما أن هدفه هو تطوير الأبناء الطبيعي ، لهذا نتحدث عنه ويرى هذا المنظور أن على المرء أن

يسير الطفل لكي يتمكن من تحويل السلوكيات الصادرة عنه وإدخالها في دائرة التفاعل الاجتماعي المشترك على طراز التفاعل الروحي المشترك في مراحله الأولى والذي يصنع الطفل موضع المسؤولية وعلى المعلم أن يتصرف بذلك القدر من الحماس والإثارة (مع الإستجابة للإشارات الصادرة عن الطفل بشكل دائم) بحيث يجذب إنتباه الطفل ويحفزه يبدأ في المشاركة في بعض من هذه المشاعر وقد سجلت في هذا الصدد إثنين من قصص الجحاح ، ولأنه لم يكن هناك تقييم منظم يعف وراء الدراسة القائمة على الملاحظة ، والتي أجريت من قبل أحد المؤلفين .

ويستخدم العلاج المدعم بالموسيقى العنصرات الموسيقية لتأكيد وتدعيم السلوك سواء شكله الثاني ، سواء بين الطفل والمعلم ، أو بين الطفل وأحد الوالدين . ويجب أن تتسم الموسيقى بالحيوية ، بحيث تستجيب بشكل دائم لأفعال الطفل ، ومن الممكن أن ينتج المعلم أو المعلمة الموسيقى بنفسه ، عادة بالعاء ، في حالة عدم وجود العارف المتخصص . وبالرغم من أن لديك مضاره ، إلا أن له موائده أيضاً حيث يريد من تخفيف المرد المتفاعل تبادلياً وتكمن الفكرة في تصور تصرفات الطفل ووضعها بشكل تكاملي مع أنماط موسيقية لا يجد الطفل صعوبة في تذكرها ، والتي من شأنها جعل التفاعل المشترك أكثر قابلية للتنبؤ ، وبالتالي أقل تشكيلاً بلصعظ والخوف بالنسبة للطفل . كحدث فإن التفاعل الموسيقي المشترك من شأنه مساعدة الطفل على دفع الإستجابات التي يقوم بها في الإحجام الإيجابي ، وبالتالي المشاركة في مسيرة التفاعل الاجتماعي ، وكسر الحمود الذي يُعَيِّم على توقيت الطفل لتصرفاته لتتواءم مع التفاعلات الاجتماعية الجارية من حوله .

تشكيل وتطوير مفهوم الذات

يعتبر إدراج التعرف على الذات ضمن موضوعات الوعي بالحدس من الممارسات التدريسية الشائعة ، ومن أمثلته التعرف على أجزاء الجسم ، والعمل باستخدام المرآة في وضع المكياج أو ارتداء القبعات الخ . ومن الممكن تحقيق نفس الهدف من خلال الألعاب الجماعية مثل لعبة الدوران حول الحديقة مراراً وتكراراً ، وذلك لتمكين الطفل من تغيير نفسه عن الآخرين . وبمجرد تعلم الطفل إدراك وممارسة المهام على المستوى الطفولي ، يمكن أنند مساعده على القيام بها على مستوى الراشدين ، أو في مستوى التفاعل معهم

وهناك مستوى آخر في مستويات التعرف على النفس ، وهو إدراكها على أنها ذات مستقلة قادرة على حل المشكلات ، وتتوجه الكثير من أطر المنظور المعرفي الذي يتولاه في المصنول القادمة لتحقيق هذا الهدف . ويستخدم هذا المنظور الفترات المنظمة خلال مهام حل مشكلات

معية محاولاً حمل المتعلمين على وعي بنورهم الشخصي في المهمة وبالاستراتيجيات التي تمّ توظيفها لهذا الغرض .

تشكيل وتطوير الفهم العاطفي

يمكن إستخدام تدريس المهارات الاجتماعية من خلال الإستماع شجالات الفيديو في تحقيق هذا الغرض ، وذلك بإستخدام الفيديو في لغت إنتباه الطفل إلى التعبيرات الوجهية والإشارات الجسدية الصادرة عنه أو عن الآخرين والظروف التي أدت إلى حدوث مثل هذا التعبير العاطفي . ويكون لذلك أثره البالغ في حالة كون التعبير العاطفي عامصاً نوعاً بالنسبة لكل من المعلم والطالب بحيث يتطلب الأمر تعرفاً أكبر على الشعور أو العاطفة الموجودة في الموقف المعني . وينطبق هذا بشكل أكبر على المواقف التي تنسم بالأحاسيس المبهجة أكثر من المواقف التي تنسم بالمشاعر السلبية كالضغط والإحباط ، حيث من السهل التعرف على الأمور المحزنة للشخص وعلى حالات الحزن والإحباط والضغط لديه أكثر من التعرف على الأمور المبهجة له والتي تؤدي إلى إسماده .

وبفرضي ذلك نوعاً من عكس السلوك الطبيعي الذي يقوم به المعلم ، ليتسبب في حدوث مواقف غير سارة للإستماع بها كمحبات تعليمية وبالرغم من أن تسجيلات الفيديو تقدم نوعاً كبيراً من العون في عرض المشاعر والأحاسيس التي مرّ بها الطفل في موقف معين ، فإن بعض الأطفال المصابين بالتوحد يحدون في مشاهدة أشرطة الفيديو المشار إليها ضرباً من الصعوبة لا يقل عمّا يصادفونه في مواقف الحياة العملية ، وبالتالي لا يكونوا قادرين على عزل أحداث معينة من خلال المشاهدة ، كالتعبيرات الوجهية مثلاً . وفي هذه الحالة تكون الصور المتحركة أو توقيف صورة الفيديو عند تعبير معين أمراً مفيداً ، ولو بشكل مبدئي .

وقد يكون من المفيد أن يقوم المعلم أو الشخص القائم على رعاية الطفل التوحد بالتعبير عن مشاعره وإفعالاته بشكل لا يكتنمه العموص ، لافتاً إنتباه الطفل إلى الطريقة التي يشعر بها الكبار ومُسبباً له هذه المشاعر ، كأن يقول المعلم عبارات كهذه «أنت إذا نظرين إلي يا أمي (إسم الطالبة) ، إن هذا لم يوافقني سروري ، إنظري كيف أن نظرتك إلي جعلتني أشعر من السعادة» . إن هذا هو الأسلوب المستخدم في المنظر الإحتياري ، ويعتقد أن الكثير من المعلمين في المملكة المتحدة قد يجدون هذا الأمر أسلوباً تصنعياً في التعبير والتعامل لكن علينا أن نتذكر أنه يبدو كذلك فقط في إطار المحتوى الخاص به مقارنة بالأطفال الطبيعيين الذين يتعلمون مثل هذه المشاعر بشكل تلقائي ، ولا يحتاجون إلى تدريسها لهم بهذه الطريقة المباشرة . على أن هذا الإحساس بالتصنع سوف يذهب أدراج الرياح مع إعتبار هذا الأمر جزءاً من الإجراءات التي

يعيقها المعلم في عملية التدريس

وبالرغم من صعوبة العمل ضمن إطار الجماعة ، فإن الأطفال المصابين بالتوحد قد يستفيدون مما يسمى بحلقات المناقشة الجماعية ، والتي يتم فيها طرح بعض المشكلات ومناقشتها ، وخاصةً ما يتعلق منها بالعلاقة بين أفراد المجموعة ، وحسب الطلاب على طرح ما يحدونه مناسباً لها من حلول . ولا شك أن مثل هذا الأمر يحتاج إلى نوع من التنظيم ويمكن تحقيق نتائج مرضية في هذا الصدد من خلال فهمهم لطبيعة العلاقات الشخصية ودورهم فيها

النواحي الجنسية :

بعد أن قدمنا للمشكلة الخاصة بالتعرف على الذات على النحو السابق ، يمكن أن ندرك بلا شك أن الأفراد المصابين بالتوحد يعانون من مشاكل معينة تتعلق بأداء الوظائف الجنسية . ويبدو أن عدداً قليلاً منهم يعانون بالفعل من مشكلة عدم إدراك الحواصص الجنسية في ذواتهم بامرة وبحس بالسمه لهذه العته ، وهو أمر يتم تسبفه مع الوالدين بالطبع ، الأيتم تطوير النواحي الجنسية إطلافاً وهناك فئة أخرى لا يوجد لديها اهتمام حسي بالآخرين ، ولكن نطّل لديها طاقة حسية ، وهنا ، يجب على المعلم ، أو الشخص المسؤول عن العاية بهم ، تأمين الوسيلة الصحيحة التي يمكن بها لهذه العته نصريف طاقاتها الجنسية ، بالإضافة إلى تأمين تعليمهم الإلتزام بالقواعد الإجتماعية المتعلقة بهذا الشأن ، حتى وإن لم يفهموها فهماً كاملاً ، بالإضافة إلى تعلم السلوكيات البدينة

وتهتم فئة أخرى (وهم هادة الدين تكون درجة إعاقاتهم غير كبيرة) ، بأن تدرس حياة جنسية كاملة ، بالرغم من أن الدافع وراء ذلك ليس أن يحجوا حياة جنسية كاملة بقدر ما هو الرغبة في أن يكونوا مثل الآخرين . ولا شك أن هذا يتطلب تقديم نوع من التربية الجنسية الكاملة بهم ، مع ما قد يحمله ذلك من حرج ضرورة تطرق المعلم إلى بعض المصطدحات لتوضيح الأمور ، ذلك أن بعض المصابين بالتوحد بالرغم من أنهم لم يطوروا بعد علاقات اهتمام وود مع أفراد من الجنس الآخر ، إلا أن لديهم ميل الحسي ونطّل المشككة هنا هل يقوم المرء بتدريس المهارات الحياتية بـ بحس من طرق أداء الفرد على كائفة الأصعدة بعص النظر عن مدى توافق ذلك مع القيم والأعراف التي يصممها المجتمع ، أم يتقيد بتلك القيم والأعراف مما قد يكون له تأثير سلبي على إكتمال تلك المهارات أو فهمها بشكل كامل لدى التوحدين عن بدرسهم ؟

وربما لا تكون مسألة تدريس السلوك الحسي هي المشكلة الوحيدة في التعامل مع الحواصص الجنسية في التوحد ، ذلك أن عدم القدرة على تكوين علاقات حميمة من شأنه كذلك أن يولد الكثير من التنقصات وعلى سبيل المثال نقدم هنا حالة بتر ، وهي طالبة مصابة بالتوحد هي

الخامسة عشرة من عمرها ، وتعاني من صعوبات تعليمية إضافية . وقد أظهرت تروا قدرة جيدة على الحديث إلا أن قدرتها على الفهم كانت بطيئة نوعاً ما ، وألأظر إلى الأمور نظرة سطحية يرى في تروا قصة اجتماعية ، حيث كانت تحب أن تتلمس الآخرين ، وتتعجب في شعرهم ، وخاصة الشعر المسترسل ، بالإضافة إلى أنها كانت تقرب من الآخرين ، سواء كانوا غرباء أم لا وتأخذ أيديهم وتضعها على جسمها ولم يكن يصحب ذلك التصرف بأي نوع من الحديث ، إلا أنها كانت أحياناً تطلب منهم أن يمدحوها .

وقد تلقت تروا بعضاً من التربية الحسية في المدرسة ، إلا أن ذلك كان مقتصرأ على بعض الحقائق السطحية والوصف الخارجي وبحوها . وقد كانت تروا فادرة على التعامل مع دورتها الشهرية بشكل طبيعي ، بالرغم من عدم قدرتها على فهم موضوع الخصوصية والسرية في ذلك ، حيث كانت تحبر أي شخص ببساطة عن بداية أو حلول دورتها الشهرية وقد أدت المعلومات التي حصلت عليها من الموضوع الذي يتم فيه نمو الحبر وكيف يتم ذلك إلى إهتمام بموضوع الحمل ، والذي تمجد في سؤالها للرجال ذوي البطون الكبيرة «متى ستصغون طفلكم؟» ثاماً كانت نعمل مع الساء ، بالإضافة إلى تزايد إهتمامها بالأعضاء التناسلية ، الأنثوية والذكورية ، وبالتصرفات الجنسية .

وليس من شأن ذلك أن يلفت نظرها فقط إلى حاجة تروا إلى أن تتعلم شيئاً من الخصوصية والسرية في المسائل المتعلقة بالحياة الجنسية ، بل أنه يلفت نظرها بالأحرى إلى خطورة إمكانية تعرضها للأذى جسياً ، وحاجتها إلى تعلم رفض اقتراب الآخرين منها على هذا النحو إذا كانوا غير مرغوب فيهم ، مع الحرص على عدم تحويرها من الإقتراب من الآخرين بشكل عام ، ذلك أن تحقيقها لقدرة كبير من الإحتمالية قد يساعد على فهم مسار حياتها بشكل عام إلى حد كبير .

ولمشكلة هنا أن تروا ، شأنها في ذلك شأن الأطفال الآخرين المصابين بالتوحد ، غير قادرة على فهم مشاعرهم في هذا الصدد وبالتالي التعبير عنها بالشكل اللائم ولذا فإنه لا يمكن ببساطة تعليمها رفض محاولات الإقتراب منها التي تشعرها بعدم الارتياح كما يفعل مع الآخرين ، وذلك لأنها تملك القدرة أساساً على تحديد الأوقات التي لا تشعر فيها بالارتياح (سواء بالنسبة لنفسها أو بالنسبة للآخرين) وعلى ذلك فالتدريس هنا يجب أن يحتوي على مجموعة من القواعد التي يمكن لتروا تطبيقها دون أن تكون بحاجة إلى التعرف على مشاعرهم أو مشاعر الآخرين . وبالرغم من أن هذا الأسلوب يجعل التعليم يتميز بشيء من الجمود والتكف ، إلا أنه أفضل من ترك المسألة تخصي دون إتخاذ أي إجراء بشأنها .

وكسوع من اصحاء سعة الاجتماعية اللاحقة على سلوكيات ترا ، ثم تعليمها معنى "الخصوصية" فيما يتعلق بالذهاب إلى المرحاض ، وأمور الصحة الشخصية وقد تعلمت الآن أن تقوم بالذهاب إلى المرحاض وحدها وبخصوصية شخصية ، والتأكد من أن ملابسها مسقة ومنظمة قبل أن تعادر المرحاض مرة أخرى وقد تعلمت كذلك تطبيق مبدأ السرية والخصوصية هذا على الحديث حول قضاء الحاجة وحول الدورة الشهرية لديها ، حيث أحررت أن تتحدث بذلك فقط إلى النساء الناضجات من المحطات بها ويفضل أن تتحدث مع المسؤولة عن رعايتها (وإن كانت لا تزال لا تنحصر حديثها على مسؤولية الرعاية محب) وقد احتاج هذا التدريب إلى عدة أسابيع من اتباع الإرشاد والتوجيه ولعب الأدوار ومن المهم أن نرى هنا أن التركيز في التدريب يجب أن يكون على ما يجب فعله وليس على ما يجب الامتناع عن القيام به فلأننا ركزنا على مع السلوكيات السلبية أكثر من أداء السلوكيات الإيجابية لصد أمر التعلم صعباً للغاية على ترا ، ولأدى ذلك إلى إضمارها ما نقوم به من سلوك يصلح كوسيلة للتحكم في الآخرين من حولها أو توليد استجابات معينة لديهم ، ولعلها كانت أشد ترويحاً من معدلات القيام له لما تستشعره من أثره على الآخرين .

وبمجرد أن تعلمت ترا اسم السرية والخصوصية فيما يتصل بالقضايا المتعلقة بجسمها ووظائفها الحسوية ، ثم تعليمها أنه إذا حاول الآخرون من العرباء لمس جسمها أو التحدث معها عن هذه الأمور أن تقاين ذلك بالرفض وكلمة "لا" وأن تحبر بذلك فوراً الشخص المسؤول عن رعايتها . وقد تم تحقيق هذا القدر من التعلم من خلال العديد من المواقف التدريبية باستخدام لعب الأدوار .

وقد ظهرت مشكلة أخرى أثناء ذلك هي من الدين يجب إخبارهم غريب ، وفي أي محتوى ، ولذا تم تدريس ترا عن طريق عينة من الأفكار والمعارف ومن ثم نقل المفهوم لديها إلى التعميم على الآخرين ، مع تعليمها بوعيات الاتصال الجسدي المسموح بها في بعض المواقف والأشخاص الذين يقتصر عليهم ذلك وقد تم حل المشكلة من خلال تقديم قائمة لبترا بالأشخاص الذين يسمح لها بالتواصل معهم جسدياً بالعناق والتقبيل وبحو ، واقتصرت هذه القائمة في البداية على الوالدين وأخواتها الصغار ثم تم تعليمها أنها إذا عرفت شخصاً ما لمدة طويلة ، (وعرفت المدة الطويلة عشرة ربات) فيمكنها أن تد أن تحسب المائتين على رعايتها برغتها في المناقشة ما إذا كان هذا الشخص يعتبر من الدخيل في تلك القائمة أم لا كذلك فقد تم تعليمها بعض الألعاب التي يتم فيها التواصل الجسدي باللمس مثل لعبة تصارع لايدي وعبة وضع يد فوق أخرى ارضاء لتزوع التواصل الجسدي لديها ، مع إخبارها أيضاً أن ذلك

مقصود على الأشخاص المتضمنين في القائمة المذكورة وعلى القائمين على رعايتها

الحرمان

من القضايا العاطفية المتصلة بمشكلة التوحد قضية الحرمان أو السلب ، وبما تقدم ذكره من مشكلة انتراص يمكن القول بأن المعلمين القائمين على تدريس الأطفال التوحديين قد يشعرون أن الطفل التوحد لا يجد أي معاناة في فقدان شخص صير بنفس الطريقة التي قد يتأثر بها الآخرون . وبالتالي فإن الصعوبات التي يعاني منها الطفل قد لا يتم التعرف عليها بوضوح ، وبالتالي فإنه لا يمكن معالجتها . ويمكن القول إن الطريقة التي يرتبط بها الأطفال التوحديين بالآخرين تختلف عن الطريقة التي تربط بين الأطفال العاديين ومن حولهم ، فهم يرتبطون بالآخرين بطريقة تختلف ، وتتحدد درجة الإحساس بالمقد لديهم حدًا أكبر من الأطفال العاديين نتيجة لعدم تفهمهم ، ليس فقط لظاهرة الموت (وهو أمر شائع لدى الأطفال ، بل ولدى الكثيرين) بل أيضاً مشاعرهم الشخصية ومشاعر الآخرين .

وفي هذا الصدد نورد مثالاً من خلال فرانك ، وهو صبي في التاسعة من العمر يعاني من التوحد بالإضافة إلى معاناته من صعوبات تعليمية خاصة . وفرنك أح توأم طيمي ، أما فرانك فهو لا يستطيع الكلام ، وإنما يعبر عن احتياجاته من خلال الإشارات . وتبلغ معردات اللغة الإشارية لدى فرانك ١٥٠ معرودة يستخدمها لطلب ما يريد . ويستمتع فرانك بممارسة الألعاب المربية مع والده ، أم معظم وقته ، فهو يفضل قصاه وحده شاعلاً نفسه بتحريك يده في حركات ترددية .

وفي أحد الأيام ، وبما كان فرانك في المدرسة ، أصيب والده بأزمة قلبية وتوفي على أثرها وقد تم اصطحاب فرانك على أثر ذلك إلى إحدى دور الرعاية ولم يتم إعادته إلى المنزل حتى إنهاء إجراءات الحضانة عقب أسبوع . وقد أبدى فرانك اعتراضاً على تغيير نظام حياته بمجرد أحده إلى مركز الرعاية ، إلا أنه سرعان ما تعود على النظام هناك ، وأصبح مألوفاً بالنسبة له . وقد أخبرت والدته فرانك القائمين على المركز برغبتها في ألا يُحروا فرانك بأن والده قد مات ، وأنها ستعجل ذلك بنفسها عند عودته إلى البيت .

وعند عاد فرانك إلى المنزل لم يظهر في البداية أي إشارات تدل على الإحباط أو الصدمة ، عندما أخبرته والدته بأن أباه قد ذهب إلى الجنة ، وأنه لن يعود مرة أخرى . وقد بدا فرانك مرعجاً من ذلك ، إلا أن أمه لم تستطع أن تبين إلى أي مدى تفهم طفلها ما حدث . وكلمة حان موعد عودة أبيه من الخارج ، كان فرانك يبدو منزعجاً ، ويركل الباب مقدمه ، ومن آن إلى آخر

كان فرانك يذهب إلى عرفة والده ويفتح الدولاب الذي كانت تُعلّق فيه ملابسه ليؤكد من أنها قد رُفِعَت من الدولاب ، ثم يبدأ في تحريك باب الدولاب فتحاً وعلقاً بشكل عصبي ، ويستمر في ذلك لعدة ساعات . وقد واجهت أمه صعوبة كبيرة في إقناعه تناول شيء من الطعام والذهاب لدرّس . وبعد استيقاظه في الصباح ، كان أول ما يقوم به فرانك هو الذهاب إلى عرفة والده وتحريك باب الدولاب على النحو السابق . وقد فشلت أمه تماماً في إقناعه بالذهاب إلى المدرسة باستخدام التاكسي ، وفي قمة حيرتها إتصلت بالمدرسة لتساعدها على تحطّي هذه المشكلة .

وقد كان للحديث مع فرانك عن موت والده أثر بسيط على تعديل سلوكه . ولم تنجح المحاولات المبذولة لتهدئته وإعادته إلى الوضع الطبيعي إلا بشكل جزئي . وبمجرد أن نجح المعلم بالتعاون مع الأم في إقناعه بالعودة إلى المدرسة مرة أخرى ، أبدى فرانك شيئاً من الهدوء ، ولكن الأمر هاد إلى ما كان عليه بمجرد أن حان موعد عودة والده إلى البيت ، حيث توجه فرانك إلى الدولاب من جديد وراح يحرك بابه جيئةً وذهاباً كما عهد . وقد تمّ عقد جلسة اجتماع لمناقشة الأمر من قبل المختصين في هذا المجال ، حيث إنتهوا إلى أن فرانك لا يعتمد والده بالمعنى المباشر ، وإنما هو يعتمد جلسة اللعب التي كان يقضيها مع والده بعد المدرسة . وليس معنى ذلك على الإطلاق التقليل من مشاعر فرانك ، ولكن من شأنه أن يقدم له وسيلة لمساعدته على تحطّي أحزانه .

وقد أخذ أحد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدرسة على عاتقه العودة مع فرانك إلى البيت يومياً والإصرار معه في نفس نوع اللعب الذي كان يمارسه مع والده في السابق . وقد بدأ هذا الأمر بنجاحاً ملموساً ، حيث أبدى فرانك سعادةً عامرة في اللعب مع هذا الشاب لفترة امتدت بعد موعد عودة والده إلى البيت . وعندما إنتهت جلسة اللعب ، تقبل فرانك عشاءه وأخذ حمامه وذهب إلى النوم دون أن يُبدي أي لون من ألوان الاعتراض أو الشعور بالاحباط أو الحزن ، ودون أن يذهب إلى دولاب والده ويعمل ما كان يعمل في السابق . وتدرجياً نقل الأخصائي الاجتماعي واحدةً من جلسات اللعب كل أسبوع إلى المدرسة بعد اليوم الدراسي وقبل إرسال فرانك إلى البيت بالتاكسي ، وقد تقبل فرانك ذلك في البداية ، وسرعان ما صارت هذه الجلسة المدرسية إثنين ، ثم ثلاثاً ثم أربعاً ، ثم صار فرانك يقضي جلسات اللعب الخاصة به كلّها في المدرسة قبل أن يعود إلى البيت دون أن يُظهر أي علامات للحزن أو الإحباط عند عودته إلى البيت .

وقد بدأ الأمر كما لو كان فرانك قد تحطّي مشكلة أحزانه وموت والده . بالرغم من أن والدته

نقلت إلى الفائزين على وعيائه أنه من آن لى آخر كان يتوجه إلى عرفه يوم والديه ومفتح الدولاب ويقف أمامه مائلاً إلى العراع الذي حل محل ملابس والده بلهين شارو ويعد مرور بصعة أشهر ، عندما بدأت والدته فرانك في ريادة الأصدقاء مرة أخرى ، ظهر لدى فرانك سلوك غريب حيث راح يحاول الوصول إلى الصدر أو سطح المكان الذي يتواجد فيه . ولم يكن هناك سبب واضح لما يقوم به ، فإدما يحج في الوصول إلى هذه الأماكن ، فإنه ينظر إلى الفراغ من حوله قليلاً ثم تنبته حالة من الضيق لدرجة أنه كان بصرب والدته يديه إذا ما حاولت إقصاءه عن هذا المكان

وفي اجتماع عقد لمناقشة تطور الحالة لدى فرانك ، تم طرح هذه المشكلة ولم يستطع أحد بين السر في هذا السلوك عند فرانك حتى تحدث أخوه التوأم عملاً دار بينهما ، وكيف حدث هذا الأخ فرانك عن موت أبيه . لقد أخبرته أن أباه هناك ، ثم أشار إلى أعلى بيده . وقد فسر المجتمعون ذلك على أن فرانك فهم كلمة «هناك» مع إشارة أخيه إلى أعلى على أنها في السطح أو الصدر الخاصة بالمس ، وأن إصراره على ارتداد هذه الأماكن إنما كان بحثاً عنه عن والده كلما دخل إلى مبنى جديد .

ومن الواضح أن هناك صعوبات كبيرة في التعامل مع الأطفال الذين لا يستطيعون الكلام ، مثل فرانك ، وخاصة في قصايا العقد والحرمان . وعلى مستوى آخر ، فقد كان فرانك يعي أباه كشخص ويحاول باستمرار البحث عنه . وفي مثل هذه المواقف ، ما على المرء سوى أن يتفهم ما يشعر به أمثال فرانك من إحباط ، وأن يتعامل بمرونة مع الإنباسات التي قد تنتج عن استعمالنا العادي للغة في أذهانهم . ذلك أن الموت أمر مألوف ، شديد الوقع على النفس ويحتاج إلى كثير من الكياسة في التعامل معه ، وخاصة مع الأطفال المصابين بالتوحد ، وبصفة خاصة المصابون منهم بعدم القدرة على الكلام ، الذين قد يصابون بلون من الإحباط نتيجة فقد أحد الأشخاص المصيريين لديهم قد فقد أو أنه قد لحق بالرميق الأعلى . وتطبق النقاط التالية على الأطفال التوحديين سواء منهم القادرون على الكلام أو غير القادرين عليه

● محاولة التمييز عن الممارسات التي كان يقوم بها الشخص المفقود قدر الإمكان وعلى سبيل المثال جلسات اللعب التي كان يمارسها والد فرانك

● استخدام لغة واضحة ومهنة في التحدث عن الموت ، وصرب الأمثلة عليه من التجارب الواقعية ، كموت الحشرات والبياتات الخ .

● التحدث عن الموتى الراحلين ، بالرغم مما قد يسببه ذلك من إنزعاج للطفل ، فإخرون أمر طبيعي حال العقد ، ومن الطبيعي بل والمستحسن أن يجد له متعماً وتساعد الصور

الموت وعراوية على إحداث تأثير التذكر هذا لدى الأطفال غير القادرين على الكلام
خاتمة :

من الواضح أن العواطف تعبر عن القضايا الأساسية في التوحد ويعاني الأطفال المصابون بالتوحد ، كما هو واضح من تسميتهم ، من صعوبات في التعرف على عواطف الآخرين ، بل وعلى عواطفهم شخصياً وقد عانينا في هذا الفصل جانب العواطف كأحد جوانب مشكلة تربية الأطفال التوحديين وما يتصل به من حلول . وبيّنا أنه يجب عدم النظر إلى العواطف لدى التوحديين على أنها تمثل فقط أحد جوانب المشكلة التي يعانون منها ، بل على أنها أيضاً تثير الطريق إلى الحلول المقترحة في تدريبهم بشكل صحيح ، إذ يجب التعرف بشكل واضح على دور العواطف في العملية التعليمية بحيث يمكن الإستفادة منها داخل إطار هذه العملية من جهة ، والتعامل معها كعواطف من جهة أخرى .

ويقتصر التعلم الذي لا تلعب فيه العواطف دوراً رئيسياً على تعلم بعض المهارات والعادات دون سواها ، إعتياداً على المؤثرات التي يطرّحها المعلم أو على هيكلية الموقف ذاته فإذا كان هدفاً كمعلين هو تحريج أطفال يتسمون بالمرورة والإستقلالية ، فإننا نعتقد أنه لا حيل لديم في محاولة معالجة الصعوبات العاطفية المتحصنة في التوحد ، وأن النظر إلى العواطف على أنها من المحفّزات الرئيسية لعملية التعلم وليس كأمر ثانوية قد تُصمّم نوعاً من الدعم أو التعويظ على هذه العملية .

٤

تطور الإتصال

طبيعة المشكلة :

إن الصعوبات في اللغة والإتصال يُنظر إليها دائماً على أن لها دوراً مهماً كوحدة من أبرز الخصائص الرئيسية للتوحد . فمن الواضح أن التواصل فقط بصورة عامة هو المشكلة الرئيسية وليست المهارات اللغوية والتي تظهر بمعدل متعدد المستويات لدى الأشخاص المصابين بالتوحد وذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار ، المدى الواسع لصفات التوحد . وبالتالي فإن وسائل الإتصال غير اللغوية قد تتأثر لدى الأطفال التوحديين كما هو الحال للمصابين بأسبرجر (Asperger Syn.) ، فإن القدرة اللغوية المنظمة قد تكون مناسبة ولكن الإتصال والاستخدام الإجتماعي للغة قد يكون ضعيفاً .

إن الأطفال غير مصابين بالتوحد ليس عليهم أن يُطوروا قواعد أو تقاليد الصداقة والإتصال الخاصة بهم لأنهم يندمجون اجتماعياً ضمن النظام الحالي للتواصل . فالتواصل المكر يُصنّف على أساس أنه شعاف لأن النوايا والقصد واضحة وليست مستورة أو مخفية . أما الأطفال التوحديون ، فيبدو إنهم غير قادرين على التعرف على الحالة العفوية وبالتالي فإن التواصل المبكر بالنسبة لهم عبارة عن شيء " مُبهّم " بدلاً من أن يكون شعافاً وواضحاً . وهذا يعني أنهم يعتقدون إلى وسيلة التواصل الإجتماعي والتي من خلالها تكون قواعد التواصل واضحة . إن نموذج التطور الطبيعي الذي من خلاله يكون التواصل سابقاً للغة وهي الوسيلة الأساسية للتعلم ، يكون مضطرباً لدى المصاب بالتوحد . وهذا لا يجعل فقط الأمر صعباً لإكتساب اللغة (هي مفهوم المعنى والاستخدام وليس الهيكل) ولكنه أيضاً يعني أن هناك مشاكل بالنسبة للطفل في الطريقة التي يستخدم فيها اللغة في التعلم . إن هناك افتراضاً عاماً مفاده أن اللغة التي يتم التحدث فيها تتبع عادةً التفاعلات من خلال التواصل ، وبالتالي فإن المدارس قد لا تتمكن وعبر قدرة على التعهيم في المراحل الأولى من التواصل وأن إستخدامهم للغة مسي على افتراض هو موجود بالفعل . وهذا الافتراض خاطيء في حالة التوحد

طبيعة التواصل :

إن التواصل يكون مفيداً عندما يتضمن إشارة إلى بنية التواصل . وهذا يقتضي إعطاء كل التواصل غير المصحوب بنية التواصل والذي يتج عن ردود فعل سيكولوجية (كمثال شم رائحة الخطر) ،

والتي تكون ناتجة عن محاولة طبيعية إجتماعية للتأقلم على شكل حركات حسدية (مثل إلى أي درجة يقترب الإنسان من الشخص المتحدث عند الإصغاء لشيء مثير للإهتمام ، أو يعبر حركة اليد في حالة الدفاع) أو من خلال تأقلم بدني وعي للقيم الإجتماعية (مثل كيفية أن يرتدي الإنسان ملابسه للمناسبات الإجتماعية) . بالطبع يمكن للمرء إستخدام مثل هذه الحركات اللاإرادية وتوجيهها بوعي نحو تفعيل التواصل وبالتالي تكون هذه الحركات إرادية ومبينة على وعي مناسب . كما أنه عندما لا يتم التأقلم مع الإنجهاات اللاإرادية للبيئة أو المجتمع ، فإن الافتراض أنها مقصودة . وهذا الافتراض الأخير يشكل صعوبات لدى المصابين بالتوحد وخاصة الأشخاص ذوي المقتدرة المرمعة الذين يزدي عدم قدرتهم على فهم المعطيات الإجتماعية ، إلى حق سوء فهم لدى زملائهم أو أساتذتهم

إن التواصل يحتوي في العادة على العلامة أو الإشارة التي تُظهر البية أو التوجه نحو التواصل حتى إن الأطفال الصغار الذين لم يلمعوا مرحلة النطق قادرون على إظهار طلبهم ليس فقط ما يريدون بل أيضاً إنهم يريدونه فعلاً . وبالتالي فإن الصغار سيثيرون إلى ما يريدونه ويستجدمون أصواتاً محددة بية إظهار أن ذلك هو ما يريدونه وأنهم لم يؤثروا إليه بمرص حسب الإنتباء المتباد . وفي وقت آخر يكون فيه هدف الطفل المشاركة في الإنتباء وهذا سيكون هناك أسلوب مختلف من الحركات ملازمة لعمل الإشارة لبيان قيمة التواصل الملمعة

إن البية الداحية لتأثير على سلوك شخص آخر ، ستكون غير كافية للحصول على أساس التواصل ومفهومة . إن ستطيع التواصل مع بعضا البعض دون الحاجة إلى التأثير على سلوك بعضا البعض ، وذلك من خلال التأثير وبساطة على إتعمال وقيم وعواطف الشخص الآخر . إن معرفة هذا الاختلاف ضرورية ، خاصة عندما يحاول أن يأخذ بعين الإعتبار ، صعوبات التواصل في التوحد . فالشخص التوحدي عندما يتعلم أن يتواصل مع الآخرين فإنه يحاول أن يؤثر على سلوكهم (كالمقتدرة - مثلاً - على طلب الأشياء) ولكن قدرته محدودة على إستيعاب أساليب التواصل التي تؤثر على الحالة العقلية .

ونفس المشاكل تبرز عندما يحاول تحليل الظروف اللازمة والتي إفتراضاً تكون كافية ، لخلق التواصل . وقد حذد كرمس كرمان ورملاؤه هذه الظروف كما يلي

• هناك شيء يتم التواصل بشأنه (الوعي بحاجات الشخص أو تصويره)

• آلية أو أسلوب للتواصل (لغة مطوقة أو بدائل أخرى)

• هناك سبب للتواصل (وجود بيئة مناسبة وإيجابية ومع ذلك لا يستطيع نرفع كل حاجة)

إن تعليم مهارات الثقة والتواصل للأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة كأى يركز عادة على تعليم

هذه الجوانب من التواصل ، بين الأفراد التوحيديون في الحقيقة ، لهم احتياجاتهم الخاصة من بعض الاحتياجات التعليمية ، حتى تساعد على فهم التواصل معه وكيف يمكنهم تطوير بية التواصل وفهمها . وهذا الأمر في حد ذاته مستمر الحاجة إليه مهما بلغ مستوى القدره اللغوية للأفراد

مشاكل التواصل :

هناك شيء أو غابة يؤد التواصل حوله :

إن هناك العديد من الأشخاص التوحيديين الذين سيكتفون واحدة أو أكثر من متطلبات التواصل . كما إن عدداً كبيراً منهم لديهم مشاكل تعليمية شديدة إضافة إلى التوحد ، مما يعني أنهم لن يحصلوا بعد على العديد من المفاهيم الأساسية ، وبالتالي ليس لديهم الكثير ليتواصلوا مع الآخرين . ولذلك مهم قد يكون لديهم حاجات عديدة ولكنهم غير واعين بها (أي ليس لديهم الوعي بالمستوى العقلي لهم أو حتى الجسدي) وهي العادة فإن الفعل الطبيعي التطور ينكي أو يصرخ حتى يعبر عن عدم رضاء أو عدم راحته ، ولكن الأفعال الخطوة ستعبر حامدا معروف أن هناك شخصاً سيستجيب لهم . وهذا يعني أنهم قد تطورت لديهم بية التواصل . أما في حالة التوحد ، فالفشل في التعرف على أثر التواصل لهذه المقاطع حتى في هذه المرحلة المتقدمة قد يعني أن المقاطع قد لا تعبر لدى الشخص التوحيدي بالتعبير عن بيته في التواصل وهناك بعض الأدلة التي تؤكد أن الأطفال التوحيديين لا يُظهرون نفس إشارات التواصل غير اللغوية للتعبير عن سرورهم أو المفاجأة أو الطلب أو العناق كما يفعل الأطفال الآخرون . فمن مهم أولئك الذين يعانون من صعوبات تعليمية شديدة ولكن الأطفال التوحيديين مع ذلك - يُظهرون إشاراتهم وحياتهم بصورة محننة وساذجة ومحتملة عن الإشارات و لإيحاءات المتعارف عليها والتي تعود على فهمها الكبار عادةً . ولذلك فإن إشارات وإيحاءات الطفل التوحيدي ، قد لا تعرف عليها سوى والديه أو العائليين على رعايته

وسيلة الإتصال :

أما بخصوص الخاصية الثانية حول تطوير وسيلة للتواصل ، فإن الصعوبات التعليمية الشديدة الإصافية أو صعوبات تعليمية معينة ، قد تعني أن الشخص التوحيدي لن يكون لديه القدرة اللغوية أو تكون قدرته محدودة . وتقدر بعض الدراسات إن ما بين ٢٠٪ إلى ٥٠٪ من الأشخاص التوحيديين سيظلون صامتين . إن إحدى خصائص التوحد الفريدة ، أنه قد يكون لدى الأشخاص التوحيديين صعوبة متساوية في إمكانية التعبير باستخدام لغة الإشارة وكذلك

بإستخدام وعيهم التعبيرات الحسدية . إن إستخدام نظام إشارات الصور الرمزية وكذلك إستخدام برامج التواصل من خلال الكمبيوتر ، قد ساعد بعض الأبطال التوحيديين على إستخدام أسلوب للتواصل مفهوم ويمكن القيام به ، ولكنه كالندريه على له الإشارة ، وخاصة بالصم فإن أحداً منها لم يصل لأن يكون علاجاً شاملاً لمشاكل التواصل في التوحد

الدافع للتواصل :

عندما ننظر في الدافع إلى التواصل لدى الأشخاص التوحيديين ، فإننا أيضاً نجد أن هناك صعوبات معية ومعددة . ففي الماضي ، كما هو مع بعض الحالات في الحاضر ، فإن الأشخاص التوحيديين وجدوا أنفسهم يؤدعون مؤسسات الرعاية العامة والتي لا تلبى إحتياجاتهم للتواصل وبالتالي لم تح لهم الفرصة لتطويرية التواصل لديهم . وفي المقابل ، فإنهم إذا وضعوا في مواقف أو بيئة تستطيع أن تتنبأ بحاجاتهم ، فإن يكون لديهم ضعف للتواصل ، لأن حاجتهم يمكن تلبيتها بدون أي تواصل

عدم القدرة على فهم التواصل

إن هناك بعض الأشخاص التوحيديين في أعلى سلم التوحد ولديهم قدرات أكثر من أقرانهم وهم الأشخاص المصنفين تحت إسم «الأسبرجر» ، وبالتالي هؤلاء مع أنه ليس لديهم الضعف المذكور أعلاه فإنهم يعانون من مشاكل في التواصل مشابهة ومقاربة لقدرة التوحد وهذا يظهر إن هؤلاء لديهم المهارات اللازمة للتواصل ولكن تنقصهم المعرفة في كيف ومتى يمكنهم إستخدامها ، وبإختصار هم لا يعرفون ماذا يعني التواصل . وهذا لا بد أن يرجع إلى محاولات الأولية لتعليم التواصل . فإذا أحداً تعريفاً للتواصل والذي فقط يهتم بكمية التأثير على سلوك الآخرين ، فإننا لا نرى أن هناك شيئاً في التواصل هي أولئك الأشخاص القادرين المصابين بالتوحد ومعظمهم يتعلم كيف يتواصل من خلال أنهم يقومون بعمل شيء للتأثير على سلوك الآخرين ولكنهم على عكس الأطفال الطبيعيين ، فإنهم يستخدمون مجالا محدوداً من الأنشطة التي عادةً شبيهة بتلك التي يقوم بها الطفل عبر الإجتماعي

إن التحدي لتعمق لهذا الأمر يظهر إنه ليس بالكثير إن العديد من النشاطات الإجتماعية هي مفقودة لأن بعض الأشخاص يتعلم أن يطلب لس فقط الأشياء من الآخرين ولكن أيضاً الروتين الإجتماعي مثل ألعاب الدغدغة و Chasing وتظهر الدراسات مثل التي قدم بها مؤلفنا لكتاب إن النشاط الوحيد الذي يتطور تلقائياً ومباشرة في الأشخاص التوحيديين وهي ذات التأثير هي تلك التي تؤثر على الآخرين وليس المستوى الذهني أو العقلي . فمثلاً طلب الأمر سينتظر سواء كان

ذلك مرتبطاً بشيء أو بعمل ولكن التعليق على الأمر لا يتطور . فالشخص وعي بأن الآخرين يفكرون ولديهم المواقف وأنهم لا يقومون فقط بالأفعال والحركات ولد فإن معظم الأطفال التوحيديين ، في العموم ، سيكون لديهم مجموعة واسعة من مشاكل في التواصل ولكنها تلك التي تعتبر أساسية بينهم ومرتبطة بالتوحد ويشارك فيها جميع الأشخاص التوحيديين مهما كانت مقدراتهم ، هي تلك التي تتطلب فهم الحالة العقلية .

تعليم التواصل :

تدريس المعاني :

إن برنامجاً يسمى لتعليم التواصل قد يعي الرجوع إلى المراحل الأولى من التواصل ، عندما يحاول المسؤول عن رعاية الطفل ، إبراز القصد من التواصل فيجب احتراز استجابة لحالة الطفل وبالتالي تعليم الطفل إدراج ماذا يعني أن يروي الطفل أو يقصد شيئاً؟ وليس فقط إن الطفل التوحيدي قد اعتقد هذه التجارب هي التواصل ويحتاج إلى العودة إليهم مع مرور الوقت ، بل إن التوحد كإهافة بيولوجية تعني أن الطفل «غير مبرمج» للتعرف على الإشارات الاجتماعية الموجودة في التواصل المتبادل وبالتالي فإنه غير قادر أن يرجع المرء إلى المراحل الأولية من التواصل بل يجب أن تكون العملية واضحة ومبينة

ومثال جيد على تلك الحقيقة التي تظهر أن الأطفال التوحيديين لا يشاركون في الإنتباه مع الآخرين من خلال النظر تلقائياً وعموماً إلى أين ينظر الآخرون أو إلى أين يشيرون ، ولكنهم يستطيعون حمل ذلك إذا تم توجيههم إلى هذا الأمر . ولذلك فإن على المدرسين أن يكونوا واعين إلى هذا الأمر إلى إعطاء تعليمات محددة كأن يقولوا «أنظر إليّ ماذا أحمل» قبل الحديث عنه وبالتالي هدم الافتراض إنه بمجرد القيام بحركة التواصل يحمل شيء معين سيؤدي بالضرورة إلى جذب إنتباه الطفل .

فهم الإيحاء : (Inference)

إن الأطفال التوحيديين ، وبمس الطريقة ، يحتاجون إلى أن يتعلموا كيف يلاحظون الطرق المختلفة التي يمكن من خلالها قول الشيء وتعابير الوجه وحركات الجسم التي عادة تعني معاني مختلفة (ومن الجدير بالملاحظة أن العديد من الأطفال التوحيديين يتعلم بسهولة أكثر من الصوت الميكانيكي الصادر من الكمبيوتر عندما لا تكون هذه الأمور واضحة) وفي نفس الوقت ، فإن المهارات الأكاديمية يمكن التعجيل في إكتسابها من خلال البرامج المساعدة في الكمبيوتر أو تعليمات مكتوبة لأنه ليس مطلوباً من الطفل إستيعاب كافة المعاني أو التوجيهات المتعارفة في

وقت واحد من خلال المحادثة العادية. إن معظم معرفتنا كثير نبيع من فهمنا لسان ونحن نهم أو نحاول أن نحدد ما يرمي إليه المتحدث بدلاً من أن نهم ماذا تعني الكلمات كقوالب مجردة ولكن الطفل التوحد ي يعاني من نقص عملية فهم الإيحاءات أو المعاني التي يرمي إليها المتحدث والتي تكون لديها بالمعطرة ، والتي تعني لنا أن الكلمات لديها دلالات أكثر من معانيها البهردة . وبالتالي فإنه من اللازم تعليم هؤلاء كيفية فهم دلالات المتحدث مما يستدعي أن تكون عملية فهم دلالات الكلمات واصحة محددة بالنسبة للطفل بدلاً من أن تكون متضمنة وحافية

أدوار التواصل :

إن تعليم الأطفال التوحيدين الأمن قدرة ، لفظاً أو إشارة مكتوبة لشيء محدد ، سوف لن يؤدي إلى النجاح في استخدام هذا الاسم (اللفظ) إلا إذا حذر الطفل بطريقة ما وأحياناً قد يؤدي ذلك إلى استخدام غير مناسب لهذا الاسم عندما يحاول الطفل وبصورة بالسة ، تفيد ما تعلمه من فعل أو أصوات أملاً أن يصل إلى الشيء الذي سيعطيه ما يريد ضمن هذا الإطار إن الأطفال التوحيدين يحتاجون أن يتعلموا كيف يفهمون ويستخدمون اللفظ الذي يعنى بالضرورة تعليمهم دور التواصل. إن الطلب هو في العادة ، أفضل أسلوب للتواصل للبدء به ، لأنه الأول وأحياناً الوسيلة الوحيدة التي يحورها الأشخاص التوحيديون وهي أيضاً الأسهل من حيث توضيح معانيها .

إعطاء التواصل أولوية في التعلم :

إن السوك غير السوي عادةً يمكن إعتباره محاولة للتواصل. إن الشخص الذي يكون عاصباً هائجاً قد يكون في مرحلة يسمى من خلالها إلى استخدام وسيلة تواصلية للتعبير عن حاجته ويمكن للمدرسة أن تستخدم حالة الهياج (المغضب) هذه كمرس فصد التواصل لطلب ما (إذا كان ذلك مناسباً ويتطلب الموقف) ، أو تعليم الفرد أن يحاول أن يقبض ، إذا كان في مرحلة يستطيع فيها انقبض (أو قبض يد المدرسة وتحولها نحو الشيء الذي يريده) وبالتالي يبدأ من هذا التدريب على التواصل. إن تعليم الطفل أن يتوقف عن الهيجان والظفر إلى المدرسة ، من خلال تفسير القبض بالقبض على يد الطفل بشدة لمنع (وبالتالي تحلق فرصة سريعة للشخص الذي يحلق هذا الاضطراب) حين قيام الفرد بالظفر بصورة تلقائية إلى الشيء الذي يريده وهذا الأمر يمكن استخدامه في العديد من المواقف ، متى كان ذلك آمناً ، أن نصاع اليد الصابطة حين الوقت الذي يكون لدى الفرد فعل التواصل بحيث يجعله يظفر ويؤثر إلى الأشياء. إن تعليم الإشارة إلى الأشياء ، بدون هذه الأولويات في تعليم المعاني ، سيؤدي إلى أن يؤثر الفرد

مدونه هدف والتي قد تحدث حتى عندما لا يكون هناك شخص في العرفة يلاحظ الإشارة ويرأبها في المدرسة تحتاج إلى إعطاء تواصل أولوية عند مقارنته مع أهمية أن يكون سلوك الطفل متطابقاً أو سرياً . إنَّ محرد جعل الطفل يطلب بصورة مؤدبة ، شيئاً أمامه يعلمه النموذج المجتمعي للسلوك المؤدب ولكنه لا يفعل أي شيء في مساعدة الطفل في فهم التواصل في الواقع إنه يعترض أنَّ فهم التواصل هو متوفر في الوقت الحاضر . إنَّ الطفل التوحيدي بحاجة إلى أن يتعلم طلب شيء عندما يكون في حاجة له وليس كشيء روتيني أو عادة ميكانيكية . إنَّ الشيء الذي يود الطفل الحصول عليه يجب أن يكون في حوزة شخص ما بما يتطلب من الطفل أن يطلب هذا الشيء ليحصل عليه (مثلاً أن يكون الشيء الذي يود الطفل الحصول عليه موجوداً في رف عوي أو في حراة ممتقة ومحتاجها لدى ذلك الشخص) وقد تكون المدرسة بحاجة إلى تصميم العديد من المواقف لجعل الطفل يطلب هذا الشيء

مشاكل محددة في التواصل :

موقع وقوف الشخص وحركة الجسم .

يقصد بموقع وقوف الشخص ، الطريقة التي تُحدَّد موقع وقوف عندما يقاب أو نتحدث للآخرين بما فيها وضع مساحة مريحة بيما والتي يتم من خلالها التفاعل والتواصل مع الآخرين . وبالطبع فإنَّ هذه المساحة تتغير بحسب ظروف البيئة أو تقاليد المجتمع أمَّا الأشخاص التوحيديون فيبدو أن لديهم مشكلة في فهم هذه الأمور ، وفي تحديد هذه المساحة المفضلة ، وفي استخدام القواعد الاجتماعية في التعامل مع الآخرين . قد يوصف هذا بأنها مشكلة اجتماعية ولكن عندما تكسر القواعد الاجتماعية فإن هناك اعتراضاً بأنه قد تم كسرها بقصد التواصل فالشخص التوحيدي قد يُعطي إشارات تواصلية والتي عليه أن يكون على وعي بها فالإقتراب جداً من شخص صريح للحدث إليه أو التحديق في وجوههم ، قد يمكن اعتبارها محاولة غير مرغوبة فيما كما أنها تكون مصدر مضايقة أو تهديد عدواني وخاصة إذا كان الطفل التوحيدي يظهر إن الطفل عادي ورائق كما هو الحال مع الأطفال التوحيديين ذوي القدرات العبد

إنَّ حركات الجسم لا تعطي فقط معلومات عن العلاقة بين الأشخاص ولكنها أيضاً تعكس لحظة بلحظة التفاعل نحو التبادل التواصلية ومن الملاحظات المهمة أنَّ حركات الجسم للأشخاص التوحيديين هي غير عادية وخاصة في المواقف الاجتماعية ، لأنهم في العادة ، تكون أجسادهم مشدودة (الذي قد يكون رد فعل طبيعي لضغط السيكولوجي الناتج عن التعامل الاجتماعي) كما أن أجسادهم ليست لديها القدرة على تعبير حركاتهم لتعكس رغباتهم أو

التعبير في انجذبتهم نحو المواقف أو الأفعال - فمثلاً نجد هؤلاء الأطفال في العادة لا يحركون رؤوسهم لإبداء الموافقة أو التعاطف مع ما هو مطروح ، كما أنهم لا يُعْطُونَ أي إشارة على أنهم سيأخذون الدور من خلال الاتكاء إلى الأمام - إنَّ جزءاً من ذلك قد يكون بسبب أنهم في الواقع لا يراقبون ما يتبادل بينهم وبين الآخرين من إشارات وحركات إجتماعية ، وحتى ولو كان لديه الرغبة في ذلك فإنه ليس لديهم المهارة للإبلاغ هذه الرغبة إلى الآخرين - إنَّ حركة الجسد التي تعبر عن عاطفة ما بطريقة تقليدية هي أيضاً مصدر صعوبة لهم - فالشخص المتوحد يبتعد عن التعبير عن عواطفهم باستخدام وسائل العرض البدائية للعواطف مثل ثورات الغضب أو الهيجان (وأحياناً القهر للدلالة على الغضب أو تحريك الأيدي مع الشوة والسعادة) ولكنهم لا يستطيعون التعرف على حركات أكثر تعقيداً .

إنَّ المشكلة التي تواجه المدرسات هي كيفية تعليم المهارات الإجتماعية بدون لاحظاة بهم للإجتماعي - فمثلاً يمكن تعليم الطفل كيف يقوم بعمل التواصل والتعامل الإجتماعي على مسافة ١٨ إنش والتي يمكن أن تكون مسافة معقولة لمعظم لأشخاص في مجتمع عربي ، ولكن عندما يتم تطبيقه بصورة غير مرنة من قبل الطفل التوحد ، ذلك يمكن أن يعتبره الوالدان رفضاً نهجاً وفي الواقع فإنَّ المعلمة في تعليم الطفل الذي يعاني من التوحد لديها أولويات

الأولية الأولى - كسر أي حاجز يضعه الأطفال قد يجمع الوالدين من الاتصال العاطفي وبالتالي لا يؤدي إلى التواصل الوثيق - وهذا يمكن عمله من خلال برنامج تدريجي لتعويد الطفل على مواجهة من خلال أن يقوم البالغ بالتقرب خطوة بعد خطوة بينما العمل معاصر في أنشطة يحبها بحيث تكون الخطوات صغيرة لا تشيخ إنشياء الطفل ولا تشعره بالإضطراب لقرب الشخص البالغ الذي سيفتحهم هذه الخاص - وكبدل لذلك يمكن للبالغ أن يلعب ألعاباً مع الطفل تجعل الشفارت أو القرب مطرباً للعب كعبه دعهة الأنامل أو لأصابع التي يحبها الطفل ويرغب في لعبها والتي يمكن من خلالها إدخال أساليب أخرى من التواصل في اللعب وأحد لأساليب القربة من ذلك ، المساعدة في التواصل من خلال أحصائيه الموسيقى التي من خلالها يكون للموسيقى دور في إبراز وتشجيع توجهات الطفل العاطفية نحو الشخص البالغ بحيث يمكن أن تتقل العاطفة ومن خلال عمل تواصل حارج الدروس

الأولية الثانية - هي تطوير مسافة معقولة للتدريب التي لا تجعل الطفل تحت الضغط والرافة ومع ذلك تسمح لهم بتحقيق العملية الدراسية (أحياناً مع الإخبار القيود على المسافة والعرفة الموجودة في الواقع) .

ومرة أخرى فإنَّ برنامج الدرج في التعود (الموصل للمواجهة) يمكن استخدامه لتمكين الطفل

لقبول تواجد المدرسة على مسافة معقولة لتدرسه ولكن هناك مشكلة إضافية متعلقة ، بالطلب حتى لا نخرج عن المستوى المقبول إذا كان من اللازم للطفل أن يتواصل بمعية ، فإن من المهم ألا يطرأ على اقترب المدرسة كخطر من قبل الطفل وإن الطفل يمكنه الاقترب من المدرسة بدون أن يكون خطراً عليها أو أنه يشكل خطراً عليها (ومن خلال الاقترب بمعية قليلة) كما هو الحال مع أساليب التدخل المبكرة والمذكورة سابقاً ، فإن المدرسة بحاجة إلى القيام بالعديد من الألعاب ذات التحفيز العالي والتي يمكن للطفل أن يتواصل بها مع الآخرين أو يتواصل الآخرون معه ، ومثال على ذلك الألعاب ، لعبة اللحاق بالآخرين والتي تبعث السعادة (التي يمكن أن يشارك فيها الأطفال التوحديون) من خلال التواصل مع الآخرين أو تواصل الآخرين معهم أما بالنسبة للتواصل الاجتماعي ، فقد يكون من المناسب ، قبول التدريس من خلال قواعد محددة بالإضافة إلى محاولة تدريس التنوع والمرونة لهذه القواعد حسب قدرة الطفل على الاستيعاب أما بالنسبة للطفل ذي القدرات العالية ، فإن استخدام الفيديو يساعد على فهم هذه القواعد والتعبير عن مشاعرهم أو كيف يشعر الآخرون عندما نقف قريباً أو بعيداً عن الآخرين .

إن استخدام الفيديو ، هو الإمكانيّة الحقيقية الوحيدة ، التي يمكن من خلالها تعليم حركات أجسد بالنسبة للأشخاص (كالأطفال التوحديين) بالإضافة إلى تشجيعهم على استخدام مواقف المعلم أو المودج (أو باستخدام مواقف حقيقية تحدث في الوقت) ، وذلك حرصاً على توضيح حركات جسم الآخرين وبالتالي استنباط المعاني منهم ولكن لسوء الحظ فإنه يطرأ للاختلافات التي يعبّر بها الآخرون عن أنفسهم من خلال حركات الجسد ، وهي العادة تكون مختلفة بل درجة كبيرة مما يُؤكّد صعوبة في الاستنباط لمعاني الحركات حتى لو كانت مشابهة وذلك فإن فهمنا للمعاني الاجتماعية والتواصل (والتي نعنيها عادةً لاشعوري) هي التي تُمكننا من التعرف على حركات الجسد ومعانيها والتعامل معها

معرفة ملامح أو حركات التواصل :

إن ملامح وحركات التواصل تحصل بشكل تلقائي بحيث قد لا نستطيع ملاحظتها عندما نقوم بها وبالتالي قد نغفل في الأحدهم عن الإعتبار عدم فهمنا للتوحيد . فبالأمور قد يحملون شيئاً ويسألون ما هو ويقولون من يستطيع إخبارنا عن هذا الشيء ؟ وهؤلاء قد يكونون واعين إلى أن الناس الذين يحاطون بهم قد لا يعرفون اسم الشيء الذي يحملونه أو يستطيعون التعليق عليه ولكن القلة منهم يعرفون (إلا إذا كانوا خبراء في التوحيد) أن الشخص الذي يواجهون له السؤال (وهو الشخص التوحيدي قد لا يعرف أن الشيء الذي يتحدث عنه هو نفس الشيء الذي رفعه بيده لمحضه

إن الأشخاص التوحيديين لا ينظرون (يحدقون) بصورة تنفائية اتجاه شخص بالغ لمشاركته في التواصل ، كما هو الحال بالنسبة للأطفال الصغار ، كما أنهم لا ينظرون في الاتجاه الذي يشير إليه أصبح الشخص . وفي الحقيقة أنهم يمكنهم عمل ذلك عندما يصب منهم ذلك (مثل أنظر في الاتجاه الذي أنظر إليه) ولكنهم لا يقومون بذلك تلقائياً . ونظراً لأننا مبرمجون أن نتوقع المرافقة والنظر تماشياً من الآخرين إلى ما ينظر إليه ، فإننا لا نعطي تعليمات إلى الآخرين بأن ينظروا إلى المكان الذي ينظر إليه ، كما هو الحال عندما نرى شيئاً مشيراً في القطار ، فإننا نقول «أنظر إلى هذه البقرة» وعندما لا يسحب الطفل نغرض أن الطفل كان بطيئاً في الاستجابة أو هو غير راعب في النظر أو لا يعرف ما هي البقرة ، ولكننا نادراً ما يحظر على بالنا أن هذا الطفل قد لا يفهم التعليمات الموجهة إليه بالنظر إلى الشيء ، بأنها تعليمات بأن يقوم بالنظر في الاتجاه الذي ينظر إليه .

كما إن حركات الحسد الأخرى بنية التواصل قد يكون لها نفس العمود في أذهان الأشخاص التوحيديين . والحركات التي تدل على الإثارة أو الراحة ، قد يتعامل معها الشخص التوحيدي وكأنها حركات تدل على العنف أو الهجوم ، مما يجرح إحساس الوالدين اللذين يؤثر فيهما هذا المرض . وفي بعض الحالات فإن رد الفعل من الطفل التوحيدي قد يكون السبب فيه ، الأثر الحسدي حركة العم مثلاً حيث أن تعبير العم قد يبدو للطفل التوحيدي كأنه صراخ وقد يكون رد فعل بعمله الشخص التوحيدي بقصد التواصل ولكنه قد يكون غير مفهوم من الآخرين ونظراً لعدم فهم هذه الحركات وعدم معرفتنا بالحالة العقلية ، فإن مثل هذه الحركات التي تظهر بدون سبب أو تأثير ، تبدو هزينة . والقبلة على الجرح في الذراع مثلاً ، يمكن قبولها على أساس أنها حركة مرتبطة بشيء الجرح وأنها على الأقل موجهة نحو شيء له معنى عند الشخص التوحيدي . وعلى العكس من ذلك ، لو وضعنا ذراعنا على أكتاف الطفل التوحيدي الذي أصابه جرح ، فإن ذلك يفهم من قبل الطفل التوحيدي أنه ليس له علاقة بالجرح وبالتالي قد يؤدي إلى رفضه على أساس أنه تعاطف غير مرغوب فيه .

ولذلك فإن الوالدين في العادة ، يكونان حريصين لعدم قدرتهما على التمتع من أفعالهما بهذه الطريقة ، ولكن معرفتهما بأن حركة العمل هذه لدى طفلهما لا تعني رفضاً لهما ولكنها رد فعل للقلق والإضطراب الناجم عن عدم فهمهما لهذا الأمر . كما أنه قد يساعد الوالدين ، أن يفهموا أن الحركات الحسدية مثل تقبيل الجرح قد تكون مقولة من الطفل .

ومن الواضح أن حركات التواصل والتي ترجع إلى شيء ما ، يكون لها تأثير كبير في المواقف التعبيمية ولكن الوالدين قد يكونان حريصين على تعليمهم الحركات الساعية إلى إحداث

الراحة أو الإثارة . إنَّ التعلُّم المباشِر لمعنى حركة جديدة معينة قد تكون مفيدة وخاصة بالنسبة للأطفال الأكثر قدرة . فالشخص البالغ يستطيع أن يوضح أن وضع السراج حول شخص ما يعني ، أنَّ الشخص يحبه أو أنه يسعى إلى أن يشعر الشخص الآخر بالارتياح أكثر عدم يكون مضطرباً أو سعيداً . وهذا يمكن شرحه من خلال توصييح علمي بسيط وإذا تمَّ عمل هذا الأمر بصورة كافية ، فإنَّ الطفل سيصل تدريجياً إلى مرحلة قبول الحركات الحسدية بل قد يسعى إليها . أما الأطفال التوحديين وكذلك الذين يعانون من صعوبات تعليمية ، فإنَّهم قد يحتاجون إلى برنامج مُعدَّد والذي يمكن من خلاله للشخص البالغ أن يقوم تدريجياً ، ببعض اللمسات الحسية أو العاطفية من خلال البناء على ما يقوم به من حركات مُتَّعة للطفل .

كيفية كسب الإنتباه :

كما ذكرنا آنف ، فإنَّ الأطفال الذين يعانون من التوحد يعملون في العادة في تحويل إنتباههم إلى شيء يشير إليه الآخرون إلا إذا تمَّ توجيههم إلى ذلك ، كما أنهم في المقابل يعملون في عملية التواصل ، بحيث لا يستطيعون أبداً جذب الإنتباه المشترك مع الآخرين نحو الشيء الذي يريدون توجيه الإنتباه نحوه في محاولتهم للتواصل . وهذا يمكن توصيحه من خلال الطفل الذي يردد طلباً يجعل المعرفة حالية ، من غير أن يعرف حقيقة الأمر من أنَّ السكرتيرة ليست هناك وكذلك من خلال الطفل الأقل قدرة والذي يطلب شيئاً في ورقة يضعها تحت الطاولة حيث لا يمكن أن يراها أحد . وفي هذه الحال فإن الكلمات والإشارة هي طقوس ، تتعلَّم الطفل أن يقوم بها بدون أن يعرف موقعها من التواصل . إن الخطوة الأولى في زيادة إدراك هؤلاء في هذه الحالات ، هي في إيجاد مجتمع حولهم يفهم محاولات التواصل التي يُجرُّونها مع تدريسيهم على بعض الاستراتيجيات التي توفر لهم هذا المحصور المنضم لإحتياجاتهم ومحاولاتهم التواصلية .

إنَّ محاولة التدريب على اللمس أو اللمس الحلب الإنتباه قد تمَّ عملها على أسس مختلفة من التشجيع والمكافأة ونكس بجراح محدود . وفي إطار هذا الأسلوب فإنَّ الطفل الذي يحاول التحدث مع الآخر بدون أن يجذب إنتباهه (كأن يبدأ الطفل حديثه بدون النظر إلى العين أو بدون حركة حسدية أو كلمة للتوضيح إلى من يتحدث) يتم إهمال محاولته في الحديث بصورة مستمرة في البداية ، ثم بعد ذلك يسأل الشخص الطفل هل أنت تتحدث معي ؟ إن لم تنادي ولم تنظر إليَّ ولذلك فإنني لم أعرف ؟ إنَّ إحدى نتائج إستخدام هذا الأسلوب أنَّ الطفل يبدأ يعرف أنَّ عليه أن يجذب إنتباه الشخص في ظروف معينة ولكنه لن يستطيع نعميم هذا الأمر في

الحالات الأخرى

إن الطفل الأقل قدرة يمكن تعليمه إستراتيجية جذب الإنتباه كشيء روتيني على أمل أن إستخداماً روتينياً (مع ربطها بعدد انتباه الطفل إلى نتائج إستراتيجيته ككمات مثل الشاء مثل مختار وشطر لأنك السهمت البطاطس مما يجعلني أرى إشارتك وبالتالي أعرف ماذا تريد) بأن ذلك سيؤدي إلى فهمه لهذه الأمور وطعاً في بعض الحالات ، فإن الطفل قد يكون كسب أسلوبياً فعلاً في جذب الإنتباه ولكنه قد تكون عيعة مثل الصرب لطلب شيء مما قد يتطلب أن نعمه بدائل أخرى كما أن الطفل قد يجذب الإنتباه ولكنه لا يعلم ماذا يعمل بعد جذب الإنتباه مما يعني أما لابد أن ندربه على كيفية إستخدام أنشطة التواصل مثل طلب الشيء أو التعليق على الشيء متى يطلب هذه الأنشطة

فهم المقصود بأدوات الإشارة

إن الأشخاص الذين يعانون من التوحد ، لديهم صعوبة في سرد القصة ، سواء كانت حقيقة أم خيالية بطريقة تتضمن الجوانب الأساسية في القصة ، كما أن فهم القصة من قبل الأشخاص الذين يعانون من التوحد ، يمثل أيضاً صعوبة أخرى ، يمكن التغلب عليها باستراتيجية وعادة الفقرات وليس التفاصيل .

إن جزءاً من مشكلة في اتباع هيكل تسلسلي يبدو أنه ينبع من العقل في وضع نموذج عقلي للمحاورة والتي يكون للأشخاص أو الأشياء أدوار متسلسلة وبالتالي فإن مرجع المستقبل لشخصيات يصعب أدوات المخاطبة بأننا وأنت وهم الح مما يصعب على التوحد المتابعة في تسلسل الأحداث وبالتالي فإن قصة أو حادثة في الحياة التي يكون فيها السيد أحمد مثلاً هو الشخصية الأساسية تطلب من المستمع أو المتابع لها أن يكون دوره في متابعة الشخصية من خلال كمات القصة أنها قامت ذهبت . الح كإشارة لها وبالتالي تكون مفهومة للمستمع والعقل في عمل ذلك يعني أنه سيكون من الصعب على مستمع القصة ، تتبع تسلسلها بصورة مترابطة ، نظراً لعدم وجود شخصية رئيسية توهم الموضوع الذي يتم التعليق عليه إن هناك بعض الأدلة التي تؤكد أن الأشخاص التوحيدين يمكنهم فهم وإستخدام لإشارة إلى المتحدث فهي أو هو إذا كان الاسم كاملاً موجوداً في نفس الجملة ولكنهم لا يستطيعون الإستماع بفعالية إلى القصص أو الحادثة التي تتضمن إشارات إلى المتحدث بدون ذكر اسمه الكامل ، إذا كانت موجودة في جمل أخرى .

كما أنه من المعتاد ، أن الأشخاص التوحيدين يعملون في متابعة النموذج العقلي للمستمع (أو

حتى الوعي بوجوده) وبالتالي لا يوردون بعض التعليقات المطعنة التي تساعد المستمع على متابعة القصة أو المحادثة بعاليه كما يذكرها المتحدث كما اقترح أعلاه ، فإن المهارات اللغوية المرتبطة بتناسق المحادثة (مثل إستخدام أنا- أنت- هو . العج والتي يبدو أنه يتبع حط تطور طبيعياً ويستعيدة عن القدرات الدعوية لهؤلاء الأشخاص ولعل الجوانب الإجتماعية والإدراكية للمحادثة وسلسلتها هي التي تكون مصيرية بصورة كبيرة

حتى يمكن التحدث عن الحوادث السابقة ، فإن على الطفل أن يفهم ترتيب تسلسل الأحداث وكيفية ارتباطها بالإضافة إلى وجود الذاكرة الشخصية لديه للأحداث وتذكرها وهي العادة فإن الأطفال ذوي التطور الطبيعي ، يحدرون على هذه المهارات من خلال المهارة في سؤال الوالدين في مرحلة قبيل دخول المدرسة النظامية والتي تمكنهم من بناء إطار ترتب فيه إجابات الوالدين ومع مرور الوقت فإن هذا الإطار يكون ذاتياً عند الطفل وبالتالي يعرف الطفل المعلومات التي يحتاج ذكرها إلى الآخرين ، عندما يود سرد قصة عليهم أمّا الأطفال التوحديون فإنه من السادر أن يتعرضوا مثل هذا التعليم الهيكلي حول تسلسل الأحداث نظراً لصعوبات التواصل والتفاعل الإجتماعي . ومرة أخرى فإنهم يكونون يعانون من صعوبتين ، حيث إن لديهم صعوبة داخلية لتعلم كما أنه لا تتوفر لديهم المراس لإكتساب المهارات المناسبة

إن الأطفال التوحديين يمكن تعليمهم بصورة أفضل تسلسل الأحداث (الحوادث الشخصية ، الحوادث الحياتية المرتبطة بالآخرين أو حتى الحوادث الخيالية) من خلال تحليل القصص . وهذا يمكن الوصول إليه بسهولة عندما يكون لدى الطفل مهارات لغوية كافية (وبفضل مهارات كناية أيضاً) والتي يمكن من خلالها إبراز تسلسل الأشياء بصورة منطقية كما يمكن تحقيق الكثير لتعلم الذي لا يحد من مهارات المحادثة من خلال إستخدام الصور أو اللوحات إن الهدف الأساسي هو مساعدتهم على إدراك الهيكل الكلي للقصة ، ولخلق الهيكل كموذج عقلي عندما يسمعون أو يقرؤون قصة وكذلك مساعدتهم في إستخدام هذا الهيكل عندما يودون سرد القصص للآخرين

إن الوالدين والمدرسين يمكنهم البدء في إستخدام هذا الأسلوب من خلال تحديد وقت بعد كل حادثة حياتية أو قصة (وقد تكون أمراً لارماً عند الذهاب للتسوق أو الأكل في مطعم للتأمل في هيكل كل قصة ومعانيها) وبالنسبة للأطفال ذوي المقدرة اللغوية ، فإن هذا يعني حثهم على الحديث عما حدث قبل قليل وخاصة حثهم على الحديث عن شعورهم عن ماذا حدث؟ وهذا قد يكون صعباً بالنسبة للأشخاص التوحديين ، الذين تكون لديهم صعوبات في التحدث عن

مشاعرهم ولكن من المهم محاولة تطوير مهارة التقييم لديهم ، لأنها كما رأينا سابقاً فإن ذكريات
الحوادث الشخصية تعتمد بدرجة رئيسية على الجزء العاطفي من الذاكرة

وبالتطوع فإن المهم الكامل لتسلسل الحوادث أو الخبرات لا يتعلق فقط بهيكل تسلسلها بل أيضاً
بمحتوياتها وهذا بالطبع يتضمن العصر الشري . فالقصص الخيالية تعتمد أساساً على فهم
دوافع وبويات الأشخاص وطاعهم وهذا يعني الاعتماد على فهم الطفل للعالم الحقيقي حوله
وعلى فهم الحالة العقلية السائدة . وكما رأينا سابقاً فإن الأشخاص التوحيديين لديهم في -
أحس الأحوال - فهم غير مكتمل أو في أسوأ الأحوال هدم وهي بوجود مستوى على
الأخلاق . والعالم الخارجي يوفر فرصاً على الأقل لفهم التوصيف السلوكي لبعض الحالات
العقلية للأشخاص (مثل التيسم عندما يكون المرء سعيداً أو اليكاه عندما يكون المرء حزيناً)
ولكن القصص التي تُروى في العادة ، يكون من النادر أن تعطي الوصف السلوكي للأشخاص
المشاركين . وبذلك فالطفل يكون محروماً من المصدر الرئيسي لفهم وتوقع السلوك . وبدلاً من
ذلك يقدم له وصفاً مباشراً لحالة عقلية والتي لها معنى بسيط في ذهنه أو لا معنى لها أحياناً

ولذلك فإنه من الأفضل البدء بسرد قصص أو ذكر تسلسل الحوادث من واقع حياة والتي تتبع
للفعل فرصة أكبر لتطور فهمه حول لماذا وكيف يتفاعل الناس وتكون ردود فعلهم من خلال
تحليل سلوكهم . ومن المثير بالملاحظة ، إن الأشخاص التوحيديين ، الأكثر قدرة ، يرداد
اهتمامهم بالخيال ، إلا أنه في الأغلب يقتصر على الخيال العلمي . وضمن هذا الأسلوب ،
يحاول المؤلف أن يكون تأليفه حول عريم من خارج كوكب الأرض والتي لا يطبق عليها توقع
، خوفاً حول السلوك الإنساني وبالتالي يكون الشخص التوحيدي قادراً مثله مثل غيره من
الأسوياء على فهم وتوقع سلوك هؤلاء الأعراب .

وأخيراً فإن المهمة بحجة إلى مساعدة الطفل التوحيدي في خلق نماذج عقلية لأنفسهم ، مع
الأحد بمعنى الاعتبار إن السلوك العقلي من الصعب إثارته أو مراقبته . ولعل واحداً من أساليب
لبدء هذه العملية هي في استخدام الأعماني (أو الأخوان ولكن في العادة الأعماني تكون أسهل في
الاستخدام وأكثر فعالية) ، فالأطفال يمكن تعليمهم أعمية حتى يستطيعوا عباءها بمفردهم ومن
ثم تدريجياً ، يتم حذف الكلمات من الأعمية وتبديل بحركات أو إيماءات . وبعد ذلك ، فإن
الأطفال بحاجة إلى ترسيخ الكلمة المعروفة في ذهنهم لينضموا إلى الأعمية في مكان الكلمة
الصحيح . وأدلى لأعمية فهو يساعدهم في الوصول إلى ذلك ويعطيهم الخبرة في التوصيف
العقلي لها بطريقة سهلة المثال

منهج للتواصل .

إن التوحد في العادة يكون مرتبطاً بصعوبات تطويرية إضافية والتي تؤثر على استخدام اللغة وفي بعض الأحيان هناك صعوبات لغوية فريدة وهذا هو الأرجح أنه الواقع بالنسبة للأشخاص التوحديين والذين لديهم مهارات لا بأس بها للتواصل بدون استخدام اللغة المنطوقة والذين قد يقدر لهم أن يكونوا صامتين خلال حياتهم

وأكثر من ذلك حدوثاً ، وجود صعوبات تعليمية إضافية والتي إذا كانت شديدة ، فإنها ستؤدي إلى محدودية وتأخير تطور اللغة لديهم وعندما نصيب إلى ذلك صعوبات التواصل الناجمة عن عاقة التوحد ، فإن ذلك يجعل الأمر أكثر صعوبة على الطفل لتعلم اللغة . كما أن وجود صعوبات لغوية إضافية إضافة إلى ما سبق ، سيؤدي من صعوبة إكتساب اللغة وبطراً لأهمية اللغة كمقياس تنبؤي بتطور التعليمي والاجتماعي في المستقبل وبعد ذلك كمقياس لرفاهية الحياة ، فإنه يبرر أهمية أن يؤكد التعليم على وجود أساليب بديلة للغة بالنسبة للذين لا يستطيعون إكتساب المداينة والكلام . وستظل هناك الصعوبة في تحديد التوقيت المناسب لتجربة بديل آخر للغة وكذلك أي الأساليب المتوفرة هو الأفضل

وحيث النقطة الأولى وهي المتعلقة بمنى ييأس المربي من تعليم الطفل اللغة المنطوقة ، فإن الجواب وبإختصار عدم اليأس أبداً ولكن لا يعني ذلك أيضاً عدم تعليم الطفل الأساليب البديلة غير المنطوقة وتظهر الدلائل على أن الأطفال إذا لم يحوروا على مهاره التحدث والنطق عدم يبلعوا سن الثانية عشر ، فإن الأمل صحيح في تحقيقها بعد ذلك ولكن كما نعرف فإن لكل قاعدة استثناءات ، ولا بد أن نأخذ هذه النتيجة كمرشد فقط وليس بالضرورة أن نتظر حتى نتمثل جميع محاولات جعل الطفل يكتسب مهارة النطق باللغة قبل تجريب الأساليب الأخرى فقد يكون تعليم الطفل بعض الأساليب الأخرى ، قبيل اليأس من إمكانية تعليمه اللغة المنطوقة ، وسيلة لزيادة قدرته على استخدام اللغة ، على أمل أن يساعد ذلك على فهم اللغة المنطوقة وليس بالضرورة بديل لها .

ومع ذلك ، فإن هناك بعض الدلائل التي تُظهر أن الأشخاص التوحديين لديهم صعوبة في قبول المعلومات من أكثر من قناة أو جهة في نفس الوقت وهذا جعل بعض المربين يقترح أن لا يتم تعليم الأساليب البديلة للغة المنطوقة حياً إلى جنب اللغة المنطوقة ولكن يتم تعليمها بصورة منفصلة ولكن هناك آخرين أبرروا دلائل على أن تعلم الشخص التوحدي أسلوباً بديلاً للغة المنطوقة حياً إلى جنب اللغة المنطوقة قد يساعد على تطور اللغة المنطوقة لديه كما أن العديد

من الممارسين يرون أنه من الطبيعي أن تستخدم الإشارات واللوحات في تعليم اللغة وتشرح بعض الدراسات المكرة أن اللغة المنطوقة لم تتطور لدى الأشخاص التوحديين إذا كانوا بدمسون النطق جبا إلى جبا الإشاره فقط ولكنها تتطور إذا كانت هناك تدريبات لغوية إضافية كما أن آخرين يدعون إلى أن اللغة المنطوقة لا يمكن أن تتطور من خلال أسلوب الإشارات وهي دراسة علمية قام بها أحد مؤلفي الكتاب تناولت عشرة أطفال على مدى ثمانية عشر شهراً ، بعض الأطفال عقد بدأوا بالنطق خلال فترة الدراسة ولكن لم يكن هناك علاقة سببية بين ذلك وعدد الإشارات التي حاروها أو استخدموها وبعض الأطفال قد أجاد استخدام ٣٠٠ إشارة ولكنه لم يستطع النطق تماماً .

إختيار نظام للتواصل :

مع إن الهدف الرئيسي هو التواصل ، ولأنه لا يمكن تحقيقه بالكامل إلا أن يكون لدى الشخص الوسيلة لتحقيق التواصل ومن الواضح أن معظم الآباء والأمهات والمربين يودون أن يتواصل التوحديون مع الآخرين باستخدام اللغة المنطوقة (وإن أمكن الكتابة فهد أفضل) والتي يستخدمها المجتمع من حولهم . وهذا مهم لسبب واضح هي أنه يسهل التواصل مع العائلة والمجتمع الواسع وذلك لتحقيق الإستفادة من كل المواد التعليمية والثقافية المتوفرة لديهم كما أنها تساعد الشخص التوحدي على التكامل مع المجتمع وبشائاته ولذلك فإن من الأهداف الأولية لأي برنامج تربوي هي تحسين مهارات اللغة المنطوقة إضافة إلى تعليم التواصل وكميته ولكن كما سري ، فإن هذا لا يكون هدفاً يمكن تحقيقه بالنسبة للجميع على المدى الطويل

إن إختيار أفضل نظام للتواصل سيعتمد بدرجة ما على مقدرة الفرد ومحتوى التعليم ، فالمربون والآباء والأمهات (لا بد أن يكون هناك إتفاق بينهم على قرار إختيار نظام التواصل) يجب أن لا يسوا قرارهم فقط على تعصيل الطفل لطريقة معينة (الأشياء لمربية مثلاً) بدون الأخذ بعين الإعتبار المحيط أو البيئة التي يتم فيها التواصل ولذلك فإنه من المناسب ، للمربين في المدرسة ، إقتراح برنامج مردي للتواصل لكل طفل فقط على أساس أن الطفل سيستخدم نظاماً لغوياً يناسب وخصوصية نشاطه وقدراته الإدراكية والمعرفية والحسدية وقد تكون النتيجة أن يكون الطفل في موقف يرى فيه نموذجاً دائماً للتواصل لا يستخدم في عملية التواصل البتة إن روح التواصل هي ما يستخدم على الألف ، مع وجود التماوت الفردي ضمن الطبقة أو العائلة

تعليم الإشارة :

إن الفوائد العديدة للإشارة بالنسبة للأشخاص التوحديين قد تم إثباتها من خلال العديد من

الأبحاث ، ولكنها مع ذلك فهي ليست حلاً سحرياً لمشاكل التواصل في التوحيد إن زيادة التجارب التعليمية في تعليم الإشارة للأشخاص التوحيديين ، قد راد من بيان العوائد المكتسبة منها ولكنه أيضاً قد أبرر محدوديتها في تعليم التواصل بالإضافة إلى أنه أظهر مجالات جديدة من محدودية الإشارة وقلة أثرها

أما إجمالي النافع المتوقعة منها على النحو التالي .

١- بالنسبة للأشخاص ، الذين سيطولون لا يتحكمون من الطول ، فإنها توفر لهم وسيلة بديلة والتي يمكن من خلالها أن يتعلموا كيف يتواصلون مع الآخرين

٢- إن الإشارة توفر وسيلة شاملة للتواصل والتي تساعد على فهم التواصل نفسه كما تساعد على استيعاب اللغة المطوقة

٣- إن استخدام لغة الإشارة غير العادية للمعلم يجعل هؤلاء المعلمين يقلدون من استخدام اللغة المنطوقة المصاحبة كما قد يقتصر مع الرمن استخدام اللغة المنطوقة في مجالات معينة فقط

٤- لا بد من الأحد بعين الاعتبار ، هل استخدام الإشارة مع رمبل هي الطريقة المناسبة جعل طفل توحيدي قادر على الكلام ، نأحد بعين الاعتبار حاجة المستمع إلى المهادنة

ومع كل هذه العوائد ، إلا أن هناك بعض المساوئ التي نستطيع أن نجعلها فيما يلي

١- إذا تم استخدام لغة الإشارة كبديل للغة المنطوقة فإنها تقلل من فاعلية بيئة التواصل لأنها ستكون مقتصرة فقط على الأشخاص الذين يفهمون لغة الإشارة وهذا الأمر قد يكتسب بعداً آخر ، لأن الأشخاص التوحيديين الذين لم يستطيعوا تطوير لغة مطوقة ، لديهم نفس القدر من الصعوبة ، لتعلم لغة الإشارة وبالتالي على يكونوا ماهرين بدرجة كافية تمكنهم من الانضمام إلى أمثالهم ممن يجيدون لغة الإشارة وبالتالي فإن تعلم لغة الإشارة لا تساعد الأعمال التوحيديين على التواصل مع غيرهم كما أن لغة الإشارة الذاتية لديهم لن تكون مفهومة خارج نطاق بيئتهم التعميمية وحتى مع توفر مدارس عديدة إلا أن الماهرين في لغة الإشارة ، سيكون دائماً عددهم قليلاً .

٢- إن استخدام الإشارة كوسيلة لتحفيز الشخص نحو الكلام ، قد يساعد الشخص على فهم اللغة المنطوقة كما إن الإشارة قد تجعل بعض نشاطات التواصل أكثر وضوحاً . ومع ذلك ، فإن الطريقة التي يتم تعليم الإشارة بها في العديد من المدارس ، مع وجود مستوى متواضع من المهارة في استخدامها من قبل الجهاز التعليمي ، يعني أن الطفل ستكون معرفته محدودة ، لسادح صالحه في كيفية استخدام الإشارة في مواقف فعلية . وبالتالي تصح الإشارة رد فعل

يدون معنى والذي لابد أن يقوم به الشخص بالكامل للحصول على ما يريد .

٣- ومع ما ذكر سابقاً ، إلا أنه من الحقيقة أيضاً ، أن عدم المهارة في استخدام الإشارة ، قد تكون له نتائج مضيئة في استخدام الدعة والإشارة إلا أن له أيضاً تداعيات . سوف لن يغفل فقط في استخدام الإشارة في تحقيق أهدافه من التواصل (كما ذكر آنفاً) ولكنه سيغفل في استخدام الإشارة بصورة مطلقة (لأنه يستطيع التعكير بالإشارة الطيبة) كما سيغفل في استخدام الإيحاءات أو ملامح الجسدية التي تساعد على التواصل (وذلك لأنهم طلب منهم عدم استخدام الإيحاءات والحر كات الجسدية نظراً لتعليمهم استخدام الإشارة بصورة دالعة) والنتيجة النهائية أنه سيتوفر للطفل مساعده أقل في فهم اللغة المنطوقة عند مفارقتها بالمساعدة الممكنة في موقف لو لم تكن هناك إشارة

٤- إن واحدة من الموائد الحدية للإشارة ، والتي هي في تمكيها الطفل من التركيز على حاجات المستمع ، تفقد فاعليتها في العديد من المؤسسات التي تستخدم الإشارة فيها لتعليم الأطفال غير القادرين على النطق .

إن خلاصتنا ، بعد هذا الاستعراض الوفي لعوائد الإشارة ومسائرها ، إن الإشارة لابد من الاستمرار في تعليمها لكل الأطفال في المدارس ولكن ربطها بنظام صور والتي تكون معانيها واضحة لدى الآخرين العاديين وكذلك للطفل نفسه (بطاقات الرموز) قد تؤدي هذا العرض للبعض ولكن البعض الآخر قد يحتاج إلى صور الأشياء نفسها (الإشارة لابد أن يتم تعليمها في محيط التواصل ، كما هو الحال مع اللغات الأخرى كما على الذين أن يحاولوا استخدامهم لاستخداماتهم في التواصل إن التركيز يجب أن يكون على الإشارة أو ملامح الجسد وإيحاءات الشخصية أو معاً كوسيلة توضيحية للطفل للغة المنطوقة وكذلك بيان مواقف التواصل إن إيحاءات الجسد يجب عدم سبائها لأنها قد تجعل الطفل مضطرباً بل يجب احترامها كوسيلة لتحفيز اللغة المنطوقة كما هو الحال مع الإشارة يمكن الاستعلام هنا عن نظام ماكتون التواصل كآحد البدائل

استخدام رد فعل الطفل :

إن معظم التصورات حول تعليم الأطفال التوحديين تؤكد على أهمية تطبيق الأسلوب الذي يكون متمركزاً حول الطفل نفسه مع إن الواقع ليس كذلك في معظم الأحوال فالبدء بعملية التواصل ، من خلال عمر من المعاني في تعابير الطفل اللانواصلية ، هو أيضاً مرن تكر التطور الطبيعي لدعه والتواصل إن هناك بعض الأبحاث العلمية التي تثبت فاعلية بعض الأساليب ،

مثل تقليد ردود فعل الطفل المعوية ، والتي تجعل الأشخاص التوحيديين يوجهون انتباههم إلى الآخرين ولتعديل سلوكهم وهذا ليس فقط له قيمة في البدء في عمدية التواصل في الطفل وخاصة الذي ليس لديه وسائل أخرى للتواصل ويحاجة إلى أن يبدأ من الصفر ، بل إنها مبدأ يمكن الإستفادة منه عندما يتم تطبيقه على أطفال أكثر قدرة والذين لديهم قدر بسيط من المهارات المعوية ولكنهم عاجزون عن التواصل كما سرى في الفصل التالي ، فإن الثأنة تكون مبدأ والهدف منها هو قصد التواصل في معظم الحالات ، وبدلاً من إسكات الطفل عن الثأنة وعدم تشجيعه ، فإن الواجب عليه أن يسي على هذه الثأنة والتي هي أساسها هي محاولة للتواصل ، بالعديد من جوانب التواصل ومن المبدأ يطبق على أرلث الذين هم غير قادرين على إستخدام اللغة المنطوقة ، فإن عليه أن يبحث عن قصد للتواصل والذي قد يكون متولفاً أو عرسه إذ لم يكن هالك وإذا وأيا سلوك اللغة لدى الأطفال التوحيديين في ضوء الصعوبات الرئيسية في التواصل والتي تم مناقشتها آنفاً أحدين بعين الاعتبار المشكل التي تنتج من الإستخدامات التربوية المعية للغة ، فإنه يمكن تطوير أساليب مربطة أكثر لتسهيل التواصل بدلاً من الإهتمام فقط بجعل السلوك متسقاً .

تعليم التواصل :

إن البرامج التعليمية مثل TEACCH توضح الأبعاد التي لابد من أخذها بعين الاعتبار عند تعليم مهارات التواصل ، كما تؤكد أهمية تعليم بعد واحد من التواصل في وقت ما وبالتالي فإن تعليم اللغة للأطفال التوحيديين يحتاج إلى أن يستند عن الأساليب القديمة في تعليم الكلمات (سواء كانت لغة منطوقة أو إشارات) وأن تركز على تعليم تعابير لغوية أكثر تعقيداً مثل التركيب على تعليم الأسلوب والكلمات التي تؤدي إلى التواصل فالشخص ليس بحاجة إلى أن يتعلم بعض الوسائل لتواصل مع الآخرين ولكن الأولوية الأساسية هي في تعليمه عن التواصل فمعظم التعليم المخصص ، يركز على جوانب المعنى كما يركز على الأسلوب والكلمات مع الأخذ بعين الاعتبار أن تعليم الطفل التوحيدي في موقف معين لا يعني أن الطفل التوحيدي ستكون له نفس المهارة في موقف آخر أو مع شخص آخر . والبرامج القائمة تسألم مع هذه الحقيقة من خلال أمرين أولهما المعلم من خلال محتوى نشاطي وظيفي حيث يمكنه من إستخدام السلوك وثنيهما من خلال تعليم عمومية المهارة

وعموماً فإن الأسلوب والكلمات والمعنى يتم تدريسها في الأعلى ولكن ماد عن المحاور الأخرى وهي المحتوى ووظيفة التواصل ومعظم المربين يجد صعوبة بالغة في الفصل بين هذين

المحورين دهيماً وأما في الواقع العملي ، فليس هناك حاجة إلى الفصل بينهما ، ولدنك فإنه يتحدث في الحقيقة عن محور مفقود واحد ولكنه هو الذي يحدد الصعوبة في التوحيد وهو الذي يكون مرتبطاً بالتواصل معه . والسبب في إهمال هذا المحور في التعليم قد يكون لأنه جزء طبيعي من موقف اجتماعي عادي وبالتالي من الصعب فصله كمحور ، وأكثر من صعوبة ، التفكير في تدريسه

كما أن هناك أيضاً نقطة تعليمية مهمة لا بد من أخذها بعين الاعتبار ، وهي أن التعليم في الأعاب لن يكون ناجحاً إذا تمّ تدريس أكثر من محور أو بعد في نفس الوقت وهذا يمكن إعماله كعامل خاصة إن كان أحد المحاور وهو من طبيعة التواصل والذي سيكون طبيعياً لمعظمنا ضمن تصرفاتنا العادية . فمثلاً يمكن للمعلم أن يطلب تفاحة خمس عدة مواقف ، مثل إبراره قدرة لغوية (مثل قول كلمة تفاحة) أو من خلال موقف (من خلال عدة أشخاص محتلمين في مناسبات مختلفة في أماكن مختلفة أو كذلك وطعمة (مثل طلب شيء) إن هذا الطفل يحب التفاح وتعلم أن يطلقها بسهولة عادية . والمدرسة متأثرة بهذه العلامات المشجعة من الطفل ، تحاول عندما ترى كمثري في وعاء ، أن تعلمه أن يقول «كمثري» ولكن في هذا الوقت نجد صعوبة بالغة ونعشل في ذلك حتى بعد أسابيع من المحاولة ، ماذا حدث؟

وفي الظاهر ، فإن عدم قول «كمثري» لا يبدو محتماً عن تعليم قول «تفاح» ولكن الطفل لا يحب الكمثري وبالتالي عندما يطلب منه قول «كمثري» فهو كمن يطلب منه عدم استخدام وظيفة التواصل من خلال الطلب (كما هو الحال مع التفاح) ولكن استخدام واحدة من الملاحظات ، وكما لاحظنا فإن الملاحظة هي وظيفة صعبة ليعلمها الطفل التوحيدي مقارنة مع الطلب ولكن هذا الأمر ليس هو المشكلة الحقيقية إن العائق الرئيسي للطفل هو أن يطلب منه عدم شيئين في نفس الوقت وهو يتعلم كلمة جديدة (وهي الكمثري) ووظيفة تواصل جديدة (هي التعليق على شيء) .

إن أفضل برنامج للتعليم ، والذي تكون له فرصة للنجاح ، هو الذي يركز أولاً على تعليم وظيفة التواصل الجديدة مثل التعليق أو الملاحظة ، مع إبقاء كل شيء على ما هو عليه وبالتالي فإن الطفل يتم تعليمه ليقول تفاحة عندما يكون قد انتهى من أكل واحدة (ولا مانع أن يأكل أكثر من واحدة عندما تكون لديه الرغبة في أكل أكثر من واحدة في نفس الموقف) وباعتراض أنه لا يريد واحدة أخرى في هذه المرحلة وقد تعترض المعلمة إنه ليس هناك حاجة لمزيد من التعلم لأنه يستطيع أن يقول تفاحة لأن ولكن في هذا الوقت فإنه مطلوب منه استخدام كلمة تفاحة في

التعليق على نقاشية في الإناء أو في شجرة أو صورة نقاشية في كتاب وبالتالي قد تجد المربية أن الطفل لا يستطيع نقاشياً تطبيق استخدام الكلمة نقاشية عندما يطلب النقاشية كما هو في استخدام كتعليق عليها سواء كانت في إناء أو صورة في كتاب مثلاً وبالتالي فإنه من غير المناسب الطلب من الطفل ، قبل أن يكون قادراً على استخدام لفظ نقاشية في استخدامهما كتعليق من قبله ، أن يتعلم استخدام كلمات جديدة (مثل الكمثرى) واستخدامهما بنفس الطريقة فهو يحتاج إلى فهمها كاملاً وتطبيق استعمالها في أماكن مختلفة (التعميم) قبل تعليمه كلمة أخرى .

تعليم وظائف التواصل :

إن من أسهل وظائف التواصل التي يمكن البدء بها هي تلك المرتبطة بالطلب وذلك لأنه من أسهل تحصيلها وتوصيلها ، ولأنها كما رأينا فهي أولى وظائف التواصل (وأحياناً الوحيدة) التي تتطور لدى الشخص التوحدي . لأحد مثلاً موقفاً كثير الحدوث في الحياة اليومية في المدرسة ، عندما يكون الطفل والمعلمة جالسين حول طاولة يتناولان بعض المشروبات أو يأكلان بعض البسكويت أو قطعة من المواكه (لدى الناس الحريصين على الأكل الصحي) في العادة فإن الأطفال يطلب منهم السؤال عما يودون الحصول عليه بوسيلة ملائمة (الإشارة إلى الشيء أو النطق به أو إعطاء إشارة صه) وذلك قبيل إعطائه الشيء . وبالتالي فليس هناك خطأ في هذه العملية ، ولكن هل الأطفال يتعلمون التواصل من خلالها؟ قد يتعلمون بعض مهارات التواصل المناسبة - مثل ممارسة الألفاظ الصحيحة - استخدام نموذج للتواصل متطور (مثلاً لا تقبل المرسلة الإشارة إذا كان الطفل قادراً على النطق أو الإشارة إلى صور الشيء ، إذا كان هناك خيارات) أو استخدام نموذج من التواصل تكون له طبيعة ضمن ذلك الموقف (بحيث تحقق النتائج المرجوة) ولكن هذه الطريقة أو العملية لا تساعد في الواقع الأطفال لتعلم ما هو هدف التواصل .

إن ما تعلمه الطفل في ذلك الموقف هو روتين خاص مرتبط بمحتوى محدد والبعض قد لا يستطيع استيعاب أن التواصل يحدث الآن ، وبالتالي فقد يستحدثون الإشارة تحت الطاولة ويهمسون بطلبهم بصوت خفيف أو يكلمون الحوائط بدون وجود أي شخص يستمع إليهم وإذا أرادوا مثلاً طلب وجبة خفيفة ، فما هو الخطأ الأكثر شيوعاً بينهم؟ إنهم يتجهون لأحد الوجبة الخفيفة بدون سؤال أحد . كما هو الحال في معظم الأخطاء ، فإن هذا هو أكبر ما يتعلموه هم والموقف واضح حيث لا توجد حاجة حقيقية للتواصل ، حيث أنهم يستطيعون أخذ ما

يريدونه ومن خلال محاولتنا معهم من أحد الشيء وتعليمهم حركة أولية والتي لا بد من الإلتزام بها ، فإن المعلمة لا تعلمهم التواصل ولكن تعلمهم الإلتزام وحسن اللياقة وانتظار الرد وغيرها من أنواع السلوك الحميد . ومع أن هذه كلها مهارات مطلوبة إلا أنها ليست ذات ارتباط مباشر بوظيفة التواصل . ولتحقيق ذلك فإن المعلمة عليها التأكد من أن الأطفال بحاجة إلى التواصل من خلال طلب الشيء وذلك من خلال تحكم المربية في الملاحظات الخفيفة وعدم جعلها شيئاً يمكن أحده وتداوله (هذا الموقف قبل أن يتعلم الطفل التواصل بصورة جيدة ويعتمد على نفسه في اعداد وجباته واحتياجاته) .

كما لاحظنا سابقاً ، فإنه حتى يتعلم التواصل من خلال موقف الطلب ، فإن حصول الطفل على ما يريد لا بد أن يتم من خلال شخص آخر . وبمجرد الفهم ، فإن المعلمة عليها تكوين حاجة للتواصل حتى تستطيع أن تُدرّس وظائف التواصل وهذا يرداد صعوبة إذا كانت وظيفة التواصل التأثير على الحالة العقبية . إن التعليق هو مثال الوظيفة التي يمكن سحاج تعليمها من خلال استخدام رغبات الطفل (باستخدام مبدأ البدء من حيث هو الطفل واستخدام سلوك عصوي لخلق قصد للتواصل) وهذا يمكن فعله من خلال مع الطفل من الحصول على شيء يحبه (أمام أهين الطفل) من خلال خطوة من سلسلة من الأوعية المرسومة بطريقة معينة مثل صورة شيء يعرفه الطفل ولكنه غير مرتبط به . فالطفل عندما يريد أن يسأل عن الشيء الذي يرهف فيه يجب أن يحدد الوعاء الذي هو فيه من خلال إعطاء العنوان المحدد وهذا يمكن تكراره لأنواع مختلفة من الأوعية ولكن مع الشيء الصحيح الذي لديه نفس العنوان وفي هذه الحالة يكون لهذا العنوان أثر على الطفل ولكنها لا تمثل شيئاً يريد الطفل وبالتالي فإنه عندما يلاحظ الطفل العنوان (يتم تقديمها له من خلال كتاب صور) ، والتي نرجو ، أن تجذب انتباهه إليها من خلال صاوين ويكون الطفل قد علّق على أي شيء بدلاً من الطلب

السلوك المزعج أو التوحدي كوسيلة تواصل :

من إحدى الوسائل المفيدة في فهم السلوك التوحدي هي معاملته وكأنه وسيلة للتواصل ومحاوله العمل على التعرف على وظيفة التواصل الذي يورثها هذا السلوك . سيتم تناول هذا الموضوع بالتفصيل في الفصل الخاص بإدارة السلوك

المهارات التي يجب تعليمها إجبارياً في منهج التواصل مقاربه مع المنهج الإصلاحي . حالاً يبدأ بالمهارات المطلوبة لتعلم التواصل ، تبدو جميعها عملاً ميثوساً منه . وهذا الأمر بادر ، كما هو الحال في معظم الحالات ، عندما يكون الطفل لا يفهم إطلاقاً طبيعة التواصل ويحاول

فقط يطبق بعض الأساليب التعليمية والعطفية والرويسية بأملوب التكرار وعدم انهم
 وبعض المتخصصين في التعليم يرون أنه عما أن ذلك هو الواقع وأن الوقت المناسب للتعليم
 محدود ، فإن الطفل عليه أن يتعلم فقط مهارات إجبارية مُحَدَّدة . فالتالي بدلاً من محاولة
 تحسين فهم الطفل للتواصل معه ، فإن المعلم عليه التركيز على تعليم الطفل أن يُعَبِّرَ عن
 خياراته وأن يفهمها بصورة كافية ليأثرها معه ودون مساعدة أحد كَلَمَا كان ذلك ممكناً
 وتُكَمِّلُ ذلك ، فإن برنامج TEACCH يُركِّزُ على أن يقوم الأطفال غير القادرين على التكلم
 باللغة المنطوقة باستخدام رموز ذات صور واقعية لتصبح حاجاتهم فقط . وهذه الرموز واضحة
 حتى لدى الشخص العمي الذي لم يتدرب عليها معاً يُعْطَى الأشخاص التوحيديين وسيلة
 داعية لحمل رغباتهم وطلباتهم واضحة للآخرين وبالتالي ترفع من مستوى معيشتهم وتُقلِّلُ من
 معاناتهم اليومية . وبرنامج TEACCH وهو مثال لهذا الأسلوب الإجباري الذي صادف نجاحاً
 شديداً ولكنه لا يستطيع أن يدهي أن الشخص الوحيد أصبح أكثر قدرة على فهم عملية
 التواصل معها .

وبالنسبة للعديد من الوالدين والمربين فإن هذا الأمر غير كافٍ وذلك لأنهم يودون القضاء على
 الصعوبة التي يعانيها الشخص مع التواصل معه . فالبعض يحاول ذلك من خلال الوسائل
 التعليمية مثل محاولة تعليم القصد والوفا . أما الأسلوب الإدراكي المتعدد والذي يقترحه في
 هذا الكتاب ، فإنه يشجع الأشخاص التوحيديين أن يكونوا على بيئة ووعي بحالتهم العقلية
 وبالتالي أن يهتموا بالحالة العقلية للآخرين ، التي مرجو من خلالها أن تؤدي إلى فهم مبادئ
 التواصل الأساسية مثل الإنتباه لأكثر من شيء أو المعرفة المشتركة

ولا يستطيع القول أن الأساليب الإصلاحية قد واجهت نجاحاً غير متنازع عليه سيما ما رآه
 معظم المدارس تحاول أن تخرج ما بين الأسلوب الإصلاحي والأسلوب الإجباري ضمن المنهج
 التعليمي . إن تعليم التواصل هو مهمة صعبة التي يمكن معالجتها من خلال بيئة غير رسمية بدلاً
 من بيئة مرسية تقليدية التي يشعر معظم المعلمين أنه لم يعد بطريقة مناسبة لتحقيق مثل هذا
 الأمر . ومع ذلك فإن التدريب على التواصل ضمن بيئة غير رسمية هو من أهم أساسيات تعليم
 الأطفال التوحيديين . وهذا مثال آخر في تعليم الأطفال التوحيديين ، الذي تترك فيه الأهمية
 البالغة للتعاون والمشاركة مع الوالدين .

إنه من السهل التأكيد على استخدام التواصل من خلال اللغة مثلاً في بيئة غير رسمية بالمقارنة
 مع بيئة المدرسة التقليدية والتي يكون للغة دور أكاديمي . إن حاجات الأطفال الآخرين لا تُدَوَّنُ وأن

تُؤخِّدَ بعين الاعتبار (وهذا الأمر يرداد أهمية في المدارس التي يدرس فيها الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة مع نظرائهم العاديين)
الخلاصة :

إن التواصل هو حجر الزمى في صعوبة التعليم في التوحد وبالتالي لابد أن يكون هو المحور الأساسي في أي برنامج تعليمي لتدريس الأطفال التوحديين. إن طبيعة المشكلة تعني أنه لا يوجد حلول سهلة ولكن هناك طرقاً مملوءة بالتعقيد أمامنا. لقد حاولنا التوضيح في هذا الفصل لماذا علينا أن نأخذ التعدي المكثري حول ماذا سيعمل لتحقيق التواصل قبل أن نركز على الاستراتيجيات المتعددة والمتعلقة باللغة .

٥

تطور اللغة

مدى مهارات اللغة :

إن التواصل وليس صعوبات اللغة التي تعتبر من سمات التوحد رغم تأخر تطور اللغة واضطرابها هي تكون بارزة . ولأن التوحد يعتبر صعوبة بيولوجية تؤثر على طبيعة المح ، فإنه أي مُسبب للتوحد قد يسبب احتلالاً وظيفياً في المح وأن التوحد الخالص بدون أي صعوبات أخرى سيكون موجوداً لحالات قليلة جداً . ولذلك فإن العديد من الأشخاص التوحديين ، سيصابون بمشاكل إضافية ، مستوًى إلى صعوبات لغوية أخرى . إن الصعوبات التعليمية الشديدة أو المشاكل اللغوية المرتبطة بالتوحد ، تعنى أن التطور العام للغة سيتأخر بصورة شديدة وفي بعض الحالات القليلة سيكون الأشخاص غير ناطقين .

وهذا قد يكون سبب صعوبات لغوية مُعينة التي تُؤدى إلى أن لا يكون لدى الفرد آلية تولد معه لتعلم هيكل اللغة . وإن أصبح معلوماً أن التوحد قد يكون في العادة مصحوباً بـ اضطرابات في اللغة ، كما أن هناك صعوبات لغوية تكون عادةً موجودة في أفراد عائلة الشخص التوحدي . ولكن هذا الأمر أي ارتباط التوحد بالصعوبات اللغوية هو ليس عاماً في كل الحالات لأن بعض حالات التوحد لديهم القدرة على إكتساب الجوانب الهيكلية من اللغة وكمقدرة معرلة و متميزة (والتي يمكن أن تتطور إلى إكتساب لغات أجنبية)

ولكن في العموم ، فإن الصعوبات في إكتساب اللغة بجميع أشكالها وأساليبها بما فيها الإشارة كم رأياً آنفاً . أما اللغة المنطوقة لدى الأشخاص التوحديين فهي تكون ما بين الصمت المطبق إلى اللغة الواضحة المفهومة . وعندما يتم إكتساب اللغة بما فيها الهيكل في الأسلوب ، فإن ذلك قد يُصنّفُ المستمع العادي إلى تقدير مبالغ فيه لقدرة الشخص التوحدي في الفهم والتعامل . ولش كان من المتعارف عليه أن الفهم يسبق إنتاج اللغة عادةً فإن الأمر ليس كذلك لدى الشخص التوحدي ، فقد يكون الحديث الذي يتحدث الشخص التوحدي هيكله مناسب وملائم و واضحة ومحددة ، إلا أن التحليل المُتعمق يترر لنا أن قدرة الشخص على فهم اللغة قد تكون أقل من قدرته على الحديث . ولذلك فالحديث لدى الأشخاص التوحديين يبدو أنه غير مشر أو متبع كما قد يصاحب بتريديد مباشر أو وقد يصاحب تأتأة أو صعط على بعض الكلام متأخر . والقراءة قد تكون أسهل من سرد قصة أو ذكر موقف حدث بصورة متسلسلة

المشاكل مع لغة التعليم والتدريب

اللغة قبيل التواصل :

إن الطفل التوحد سيكود عنده مشاكل في الإستخدامات التعليمية للغة والتي تنبع من الافتراض أن استخدامات التواصل قد تم تأسيسها بالفعل في الأيام السابقة لدخول المدرسة واستثناءاً من ذلك ، فإن الأطفال التوحديين هم فقط الذين يتعمقون اللغة أولاً ثم يتعلمون كيفية استخدامها في التواصل . والطفل التوحد لا يفهم التواصل وبالتالي تكون لديه فكرة بسيطة عن استخدام اللغة . إن التواصل الفاعل ، كما رأينا سابقاً ، يتطلب تكرير الإنباء لما يسموه المتحدث ولكن هذا الأمر قد يكون معقوداً في الطفل التوحد . وعلى نفس المستوى ، فإن المعلمة لن تكون مستعدة لمهم تأولات الطفل التوحد وبالتالي ستقوم بمحاولة تفسير أفعال الطفل بأسلوب ين يفهمه نظراً لصعف الفهم التواصل في لدى الطفل

وحتى في المحيط الملائم للتوحد ، فإنه من الصعب الاحتفاظ بهذا الوعي المستمر حول ما هو ما في هذا التأويل العربي الذي يوصفه المثال التالي . المدرسة كانت تعلم الطلبة مشروعاً حول الدشبة معرفة أهميتها . ونحاول المربية إدارة هذا الجمع من خلال رفع كومة الصوف وتسأل الأطفال ، هل يعرف أحدكم ماذا يُطلق على هذا الشيء ؟ عندها ترتفع الأيدي وتحتار المربية أحد الأطفال من أحد المصور الذي تم تدريسه الصوف بصورة كاملة والذي يبدو لديه الرغبة في الإجابة والذي يُجيب بلفظ نعم ثم يجلس في مقعده . وتنتبه المربية للخطأ الذي وقع فيه (من أن الطفل أجاب بحرفية كمنة على السؤال) ولكن محاولتها لتصحيح الوضع تجعلها واقعة في نفس المصيدة ، فنقول «إنه يطلق عليه الصوف» ونظر إلى الطفل الذي أحاب السؤال للحظة ثم تقول به «هل تعرف لماذا يطلق عليه الصوف يا أحمد؟» يرد عليها أحمد بصرح نعم ثم يجلس مكانه . وبما أنها معدمة متخصصة ، فإنها على الأقل - لاحظت أنها هي التي وقعت في الخطأ مرتين وبالتالي سوف لا تفسره كما يحدث في المدارس العادية أو التي بها دمج على أساس إنه سلوك غير مرضي .

اللغة والخبرة المضافة . إن الأطفال الأقل قدرة أو لديهم مشاكل إصاعية في اللغة فإن استعمالاتها يكون مشكلة إضافية لهم . ولأنه ان يسمى المعلم ليتعلم الطفل وسائل بديلة عن اللغة وأعلمهم يتعلمون جيداً ولكن يجب ألا نصيب العاطف أنسب الخبرة لهم . والحل لأمثل عندما يكون هناك معلومات حسية بصرية لهم ويوجد الشيء نفسه (يلمسه - يحسه - يراه) مثلاً

حين يعلمه كيف يربط خذاه ليس من المهم أن نقول أنظر باحد طرف الخطط ومدخله في الحفرة الثانية من اليمين ثم شده . ولكن أن نقوم به عملياً ومباشرة أمامه أفضل طريقة لتعليمه ذلك . وليعلم الآباء والمعلمون أن اللعبة أحياناً تكون إصافه لمحيرة لدى الطفل أكثر من انها تشرح ما يودون له أن يقوم به . وحتى عندما سنعملها لأبد من وجود مصدر آخر للتفصيل يهيمهم ما يقال .

الفصل كنموذج مثالي غير واقعي

لا بد ان يذكر أن العسل هو بيئة إجتماعية وله عاداته الخاصة . مثلاً طريقة الجلوس ، وهو ما يكون صعباً لدى المصاب بالتوحد . ولكن بالتأكيد طريقة منظمة له لتعلم ولكنه قد يأخذ هذه الطريقة الرسمية خارج العسل حتى بالحديث . وهذا من الخطورة حيث يأخذ طريقة التعلم في الحديث عن موضوع واحد لا غير ولا يجابوب إلا عندما يسمح السؤال المحدد ويعرف الاجابة وهكذا . ويتصح من هذا أن العسل ليس نمطاً لأحد ما زال يتعلم مهارات الاعتماد على النفس المطلوبة ولم يتقنها بعد إذ يجد من الصعوبة مكنز الإدماج في المجتمع بطبيعته انصحية والمنداحية وغير الرسمية والمتنوعة عن العسل ، ولأبد أن يتنبه المعلم لهذا الخط بأن يسمحوا وقتاً لتعميم غير الرسمي والقريب من المجتمع الخارجي وأن طفل التوحد لأبد وأن تُعلمه المواقف المتنوعة التي قد يتعرض لها .

تعليم اللغة :

كانت استنبات والسبعينات فترة تطور نظريات السلوك التعليمي للعثات الخاصة . وكان هذا متضمناً تعليم اللغة وبعض البرامج كانت تقدم تعليم مهارات ما قبل اللغة ومهارات اللغة ذاتها . وكانت مدرسة ١ ١ (معلم وطالب) هردياً مستخدمين مكانات غير وظيفية . ولكن عدم الرضا سرعان ما اتضح عن هذه الطرق التعليمية . خاصة لتعليم اللغة والتي لم يتطور التعميم فيها لمواقف مختلفة ولا تطورت مهاراتها

ولتوضيح المرق ، فلنترصنا مثال أن لأساذ يود أن يُعلم الطفل أسماء الألوان . فالأسلوب السلوكي يحقق ذلك من خلال بيان اللون ، تحفيز الطفل للفظ إسم اللون ومن ثم مكافأته (من خلال إعطائه قطعة من الشوكولاتة) لترديد الإسم بصورة صحيحة . وتبعاً لذلك يتم التمثيل من التحمير أو الدافع حتى يستطيع الطفل إعطاء الاسم الصحيح للون عندما يُطلب منه ذلك . وسيكون هناك برنامج مكثف لتعلم بحيث يعطى الطفل تدريباً مكثفاً لتسمية الألوان بينما تقل المكافأة تدريجياً . وأخيراً يتم تعميم المكافأة على مواقف أخرى يتم فيها توضيح إسم اللون

لأشياء أخرى مع ناس آخرين ومع زيادة تدريجية في مدى الألوان التي يمكن إدراجها تحت لون واحد ومع أن هذا قد يكون فاعلاً في تمكين الطفل من تسمية ذلك اللون ولكن ذلك لم يزد إلى توضيح معنى التواصل لهذه التسمية إن الأطفال التوحدين الذين تم تعليمهم شكل اللغة بصورة ميكانيكية في العالَم يظهرون عدم قدرتهم على فهم المعنى المطلق للغة من خلال إستخدامها بصورة مناسبة ، ويطنّ إسم اللون عندما يظهر لهم حتى ولو كان إستخدامه غير مناسب في تلك الظروف

إنّ هناك حاجة لوسيلة لتعليم الطفل في المثال السابق ، أسماء الألوان بحيث تأخذ بعين الإعتبار الصعوبة التي يواجهها الطفل في معرفة من وكيف ومع من يمكن إستخدام التسميات (بصورة منهجية) إن الخطوة الأولى هي في تمكين الطفل من تسمية اللون في بيئة يعرض التواصل . فالمعلمة يمكنها أن تضع بعض الأشياء المحيطة إلى الطفل في إناء ، فمن عدة ألوان متشابهة تتباين من بعضها حسب اللون الموجود على أحد جوانبها وتوضح هذه الأواني بطريقة معينة بحيث تتطلب أن يطلب الطفل من المعلمة مساعدته في الحصول عليها . فإد تمكن الطفل من التعبير بطريقة معينة (مثل تسمية الإناء ، أو الإشارة إليه أو توجيه يد المعلمة نحوه) عن حاجته للشئ المحبب (والخبيء) داخل الإناء) فعندها تسأل المعلمة أيس الشئ الذي تريده ؟ إنّه في الرعاء الأزرق (وهو اللون المراد تسميته) ؟ هل تريد شي أن أفتح الإناء الأزرق ؟ قل أَرَق ؟ إن انطق بذلك يُحقّر لِقول إسم اللون كما أنه سيتم مكافأته لقول اسم اللون ، ولكن في المثال السابق فإنّ هناك رابط التواصل بين الطفل بلفظه لإسم اللون وإعطاء المكافأة ألا وهو إنّ هناك سبباً لتسمية لون الإناء والذي يمثل أمراً منطقياً ضمن بيئة التواصل إن الأسلوب المعروف في برمجة السدوك يحتاج فقط إلى تعديين بسيطين مناسبين مع المنهج الدراسي الذي يأخذ بعين الإعتبار الصعوبات في التواصل التي يواجهها الطفل

المعرفة والتوحيد

إنّ التوجيه المكتوب يمكن أن يُطوَّق حسب إمكانيات الطفل ويبقى متاحاً عند الحاجة إليه في المستعمل وهذا يعطيها أمكانية على التعليمات الشعورية والتي قد تتطلب تورياً للإشياء بين النشاط والتوجيه والتي قد يضطرب فهمها نتيجة للإشارات الإجتماعية التي تصاحب إرسالها كما أنها تتطلب قدرة على التذكر وإستعادتها عند الحاجة إليها كما أنّ التعليمات المكتوبة في العادة تكون أكثر وضوحاً وقائمة على افتراضات أقل من فهم الطفل لخواص المتكلم إن مهارات المعرفة والقراءة ليست بالضرورة أفضل من مهارات المحادثة والدعم المطبوعة في

التوحد حيث بررت بعض الدراسات التي تربط بين متلازمة أسبرجر وكذلك صعوبات التعلم وبما أن صعوبات التعلم هي شكل من أشكال الإعاقة في اللغة ، كما أن التوحد مرتبط بصعوبات في اللغة ، فإنه ليس بالعرب أن نجد بعض الأطفال التوحديين قد يكون لديهم أيضا صعوبات في التعلم وهذا الأمر واضح بصورة خاصة في متلازمة أسبرجر حيث تقترح بعض الدراسات أن الطفل المصاب بمتلازمة أسبرجر يكون لديه ضعف في قدرات التوافق الحركي في بداية التطور (على عكس الأطفال التوحديين والذي لديهم قدرة جيدة على التوافق الحركي) ، الذي يمكن ربطه بصعوبات مستغلية في النطق أو اللفظ . ومعظم الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة (الدسلكنيا) إذا لم يكن جميعهم يشتركون في هذا التاريخ التطوري أما فيما يخص المهارات الأكاديمية ، فإن الصعوبات في القراءة قد تكون عائقاً كبيراً أمام التعلم كما هو الحال في التوحد وخاصة ضمن نطاق البيئة التعليمية العادية ، وبالتالي فإن هذه الحاجات يجب عدم إهمالها لأنها فقط إصافة إلى إعاقة التوحد . إن أنواع الأسباب الهيكلية أو البالية للتعلم التي يتم التوصية بها بالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة ، ستكون في أي حال ، تعطي أساساً جيداً لتعليم الأطفال التوحديين وتكون مناسبة للأسلوب التوحيدي في التعلم وبالتالي فإن تعليم الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة من خلال استخدام آلة طباعة من خلال الاستخدام المناسب لمعدات الآلة (بدلاً من السماح باستخدام مفاتيح أو ثلاثة للطباعة) أثبت أنه يساعد على تحسين القدرة على اللفظ والقراءة من خلال توفير ذاكرة للتوافق الحركي (من خلال مواقع الأصابع في الطباعة) لكل كلمة . كما أنه من المحتمل أن هذا الأسلوب قد يكون مفيداً بالنسبة للأطفال التوحديين سواء كان لديهم أو لم يكن لديهم صعوبات في القراءة . كما أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة ، ولأطفال التوحديين يمكنهم الاستفادة من تعلم القراءة والكتابة بخط مشبك بدلاً من تعليمهم الكتابة بخطوط مقطعة .

بعض المشاكل اللغوية المحددة :

عكس أدوات المخاطبة (أنا - أنت . .)

إن هناك صعوبات ثابتة تنطق عبارات المخاطب في التوحد مثل أنا ، أنت . كما أن مصطلح النطق الإرتجاعي قد يكون غير واضح لأنه في الواقع إن الطفل لا يستطيع النطق الإرتجاعي إلا في حالات قليلة . ولأغلب من ذلك ، فإن الأطفال التوحديين لا يستخدمون الاسم الأول بل يشيرون إلى أنفسهم بأن أنت أو استخدام اسم لشخص ثالث مثل هو أو هي وذلك لأنها

المصطلحات المستخدمة للطفل أو عه والذي يتعلمه الطفل ونظراً للعلاق والإضطراب ، فإن البالغين في الغالب يستخدمون الأسماء السليمة بدلاً من الألفاظ (كما يفعلون عادةً مع الأطفال الصغار) وكذلك فإن بعض الأطفال التوحيديين يحاول تقليد هذه الإستراتيجية بحرفه أو عند الإشارة إلى الآخرين .

إن الأبحاث الواردة لأحد الباحثين تظهر أن المشكلة هي ليست بسبب عدم التباين بين الشخص والآخرين لأن الأفراد يعرفون ويتطعمون إستخدام الأسماء الصحيحة مع الإشارة السليمة ولكن الصعوبة تكمن في الطريقة التي يتم تحديد الإشارة أو المرجع في تعبيرات مطروقة . فمثلاً أنا وأنت ، تعود ليس إلى شخص بل تكون صس هيكل معادنة فمثلاً كلمة أن تكون مكررة في فهم ماذا يقصد المتحدث بحيث تعني إشارة مرجعية «إلى الشخص الذي يتحدث» إن الأطفال التوحيديين سيكون لديهم فهم محدد إلى الحاجة لتوضيح الدور أثناء المحادثة ، بالتالي في الغالب لن يستخدموا كلمة «أنا» حين يتعلمون إستخدامها بطريقة ثابتة . وي أنهم أيضاً متأخرون في المشاركة في الألعاب التي تتضمن دوراً اجتماعياً ، فبه ستكون لديهم فرصة أقل لإستخدام وممارسة هذه السادج كجرح من تقليد لألفاظ من الخطابة كما في تمثيل دور الأب ولعب دوره في رواية من البيت كما يفعل الأطفال العاديون

إن بعض الصعوبات في إستخدام كلمة أنا ، قد تكون ربما نتيجة من الصعوبات في تأسيس شعور بوجود النفس . فالأطفال يبدأون بإستخدام كلمة «أنا» عندما يصدون إلى السس التي يشعرون ببدء الثقة بأنفسهم ويقومون بتقدير شعورهم بالنفس بحيث يكون المصطلح مثل «أنا» سأقوم بعمل ذلك» تعتبر من المصطلحات الأولى في الإستخدام كما أن العمل بحاجة إلى معرفة دوره في المحادثة قبل البدء بتعليم تصميمهم ، وإلا سيتعلم الطفل الاسم للشخص بدلاً من معرفة دوره ، وهذا يؤدي إلى اضطراب في الخصائص . كما أن مجرد تصحيح المصطلحات المستخدمة بدون زيادة فهم الطفل لن يكون فعالاً

إن الاضطراب حول فهم كلمة «أنت» هو أكثر وضوحاً ومرتب بالصعوبة في فهم الحالة العقلية . فكلمة «أنت» تشير إلى المخاطب لا تعني أن المخاطب يجب أن يكون شخصه موجوداً بجسمه . إن الطريقة الوحيدة لتحديد المرجع الحقيقي للمخاطب هو من خلال فهم ما هي بية المتكلم وقصده عند بيان ملاحظاته . إن التعليم الواضح للإشارة إلى كلمة «أنت» في موقع يمثله شخصان بالعمان ليكونا نموذج المتحدث والمخاطب يمكن أن يساعد الشرح التوحيدي في حل وفهم هذه المشكلة عندما يكون المخاطب موجوداً بالفعل . ولكن الإشارة إلى المخاطب

ستبقى عامضة عندما تكون نوايا المتحدث هي التي نُحَدِّثُ من يقصد «أنت» مثل التي تشير إلى القارئ في الكتابه أنت . وحتى ولو كان المخاطب موجوداً في المكان ، فإن كلمة أنت قد تشير بلبلة في اللغة الانكليزية إذا كان هناك أكثر من شخص وبالتالي فإن عليه أن يستخدم لغات ايعين أو حركات الجسد أو فهم منطقي لما يقصده المتحدث أو ليوضح ذلك إن كان كل شخص يمكن مخاطبته بأنت أو كما تشير إليه . وكل تلك هي معاني مهمة في الضعف الرئيسي لدى التوحيد وبذلك فهو ليس من المُستَغْرَب أن يكون تأخر أًشْدِيداً في فهم الإشارة «إلى» ، أنت» لدى الأشخاص التوحيديين . وقد يكون هناك بعض الإجابات في اللغات التي تحتوي على المفرد والجمع (مثل اللغة العربية مع قول أنت وأنتم وأنت مكرس للناء) للمخاطب ولكن حتماً هناك حيرة إصاوية عندما يكون استخدام هذه الأساليب تتبع قواعد التهذيب بدلاً من قواعد عدد الأشخاص (حين يخاطب أحد باحترام ويُقال شخصكم الكريم بدلاً من شخصك) .

ومع أنه ليس هناك أية أدلة تُؤَيِّدُ النظرة المعسية في تفسير التوحيد أو لسبب عدم فهم ذاتية الشخصية ، إلا أن ذاتية الشخص مهمة في استخدام الحرف للإشارة إلى المخاطب وهذه الأداة تشير للنفس أثناء المحادثة «بأني أو أنا» ويتم تعليم التوحيدي فهم الدور أثناء المحادثة وحتى يشارك ويدون أن يفهم ويُجَرَّبَ معنى النفس على يستطيع ان ينطقها بالطريقة المطلوبة ، ولهذا من وضع ذلك بالحسبان في منهج الطالب التعليمي وأن يحس بنفسه وهو يقوم بالأنشطة والأعمال قد يساعد على ذلك . .

وبطريقة مباشرة أكثر فمن المهم أن يعلم الطالب تسمية نفسه بأنا . حتى لو كان ذلك تقليداً في البداية من خلال تمثيله مثلاً . وكذلك تبادل الأدوار مع الأحاد بالحسبان بأن بعض التوحيديين يجدون صعوبة في فهم أي كلمة مصفاة ، فطمة في العاشرة تم تعليمها أثناء طلب المعصير عندما سأل المعلم من يريد المعصير فتقول أنا لو سمحت وظلت تستعمل هذه الجملة حتى الآن وهي في العشرين من عمرها وما رالت تقول «أنا لو سمحت» في الإشارة إلى نفسها في أي محادثة أو جملة ١١ وعادة يقوم الطفل العادي بنفس هذه الأمور إلا أنه يلاحظ المتحدثين ويعرف الفرق بين أنت وأنا من الملاحظة التي يفتقدها التوحيدي ويصعب عليه تعلّم هذه الأمور بالملاحظة فقط كالطفل العادي . ولَوْ حَظَّ أَنَّهُ تَمَّ تعليم الأطفال التوحيديين ذوي القدرات العالية بطريقة مُنَظَّمَةٍ وواضحة وحصلوا على بعض النجاح إلا أنه ما زال صعباً على التوحيدي ذي القدرات الأقل ، وهما من الأفضل تعليمهم إسمهم بدلاً من زيادة حيرتهم بأنا وأنت وهم

والإكتفاء بالرد بالإسم نفسه أفضل

تكرار الأسئلة

إن وظيفة الأسئلة في المحادثة منطقة أخرى تحتاج المهتم الكامل ولا يمكن الوصول لها إلا عندما يكون لدى المستمع معرفة بيات المعلم والاطار الاجتماعي الذي يعطى الحل لهذه الأسئلة .
فمع الأسئلة تحتاج إجابة ونظن المتحدث أنه سؤلها مباشرة فإنه يحصل على الإجابة ، وعادة في الفصل فإن المعلمة تطرح أسئلة تريد أن يرى إن كان الطالب يعرف الإجابة وتريد أن تسمعها منه وهذا ما يسبب الحيرة للتوحيدي فكيف يعرف بين المودج الاجتماعي في المحادثة وبين مودج الفصل في طرح الأسئلة ؟ وأحياناً هناك أسئلة يسألها المتحدث وهو يعرف بأن المستمعين جميعاً يعرفون الإجابة مثلاً من يريد حياة كهذه ؟ وهذا المتحدث لا يتطرق للإجابة وإنما يذكرها تشجيعاً وتأكيداً لجملة قد تسبقها أو تلحقها . .

وهناك أسئلة قد لا يعرف المتحدث الإجابة عنها مثلاً ماذا الحياة لها صورة غير عادة للبعض ؟ قد لا يعرف أحد الإجابة (مثال إختيار المؤلف الانجليزي ١) وهذا حتى المتحدث نفسه لا يعرف الإجابة ، ومثل كيف أصبحت بهذا الجمال ؟ ، وهذا يعقد الفضة التي يريد المتحدث أن يصل بها لواراد الإجابة الخرفية على السؤال فهم يعتمدون على أنها فرضية ليست للإجابة . وهذا على المستمع أن يستعمل فهمه في معرفة مرصية ما يؤوله المتكلم ليفهم أن هذه جمل مجادة وليست أسئلة يريد فيه أن يجيب عليها .

وهناك أسئلة يراد منها تأكيد أمر منها مثل هل تحسي ، وهو يعرف أنك تحبه ، ولكن للتأكيد وقد تسألها ألف مرة وكانت تبحث عن جواب ، وعندما يريد المستمع فهده ويقول لن أجيب على هذا السؤال بعد اليوم ، فالمسائل يمتنع أن الإجابة هي لا وكلم رادت أحاجه لتأكيد الجواب ردت الحاجة لطرح السؤال كذلك أسئلة تُطرح لتبيان القلق مثلاً كم الساعة الآن ؟ وهي تُقال مرات عديدة عندما يكون الشخص في موقف تأخر قطار أو طائرة مثلاً أو السيرة . وهي تُقال العلى حتى لو كانت الإجابة بالوقت بأقل من ٣٠ ثانية أوها نحن ننظر إلى معرفة السبب الحقيقي وراء السؤال وبعض التأكيد بأنه ما زال هناك وقت للوصول ويمكن معالجة التأخير الحادث .

إنه ليس من المستغرب أن نجد أن الطفل التوحيدي يجد من الصعوبة الإجابة الصحيحة لأنه لا يعرف نواب الأحرير في السؤال أو كيف يفهم الحالة العقلية لدى السائل (فرح - عصب - قلق . .) .

وقد نجد التوحيدي يكرر السؤال مرات عديدة حتى يحصل على الجواب الذي يريد . وفي الإجابة يحب أن يجد جواباً تأكيدياً واضحاً والكلمات لديه أو ضح من قصد وبرايا المتكلم ويدلنا من محاولة البحث عن تكرار السؤال يمكن استعمال سؤاله لتعهم ما، يريد وكم يعرف من المطلوب ، فمثلاً عندما يذكر لطالب أن اليوم قد ألغى درس الطبخ . ويبدأ في تكرار سؤال يعرف الإجابة عليه . وقد يكون بأن لديه كتاباً يحه بصفة دائماً في يده ويطلب منه وضعه على طاولة المعلم عندما يذهب للدرس الطبخ ، وهنا سؤال المتكرر فإنه يطلب الإجابة وهكذا هو دور السؤال كما تعلم ولكنه عندما يسأل فدلنا من أن نقول له المعلمة . ماذا يعيد السؤال أنك تعرف الإجابة نعم اليوم ليس هناك درس طبخ «يكفي» ولكن أن تجيب عليه نعم ليس هناك طبخ ولكنك فلفق هل يمكنك أن تقول لي لماذا أو كيف تشعر الآن هل أنت سعيد أم حزين ولماذا؟ أو أن تطلب منه أن يسأل سؤالاً آخر مثلاً هل سيقى الكتاب معي؟ وإذا سمعت الإجابة كما يريد فالحمد لله وإذا أحست المعلمة أنه ما زال يريد إجابة أخرى فليأمرها تعلمه أن يسأل سؤالاً آخر . طبعاً إن كل ذلك ليس تعليمياً ثابتاً أو رسمياً للتواصل ، ولكن هل هناك مسائل أخرى؟ لأن التواصل آخر لا يمكن أن يجده حرياً في الكتب وهذا ما يصعبه وأحياناً لا يكون السؤال موضوع تعلفه وإنما يظهر مدى تعلفه بموضوع ما وهذا لأبد من التطرق لأمرين . أولهما أن يعطي التوحيدي طريقة أخرى لعرض ما يحبه ويتعلق به مختلفة عن تكرار الاستدانة . ومعلمه طرقاً مختلفة لهذا العرض وكيف يميز الموضوع بطريقه لائقة . مثلاً أراه هذا ذكرني بموضوع كذا . وهكذا . وثانيهما كم من الوقت سمع للتوحيدي يعرض ما يحبه وإلى متى؟ وهنا لأبد من وضع حدود معينة للوقت (وهي غير موجودة في الهدنة الطبيعية) كأن نقول لك ٥ دقائق متحدث في موضوع كذا فقط . وقد يستعمل الوقت أو الساعة حسب مهارة التوحيدي فيها . وذلك لأن التوحيدي لا يعرف متى يميل المستمع أو يصدر أي إشارة إلى أنه مستعجل كأن ينظر إلى ساعته أو ساعة الحائط والتي لا يستطيع التوحيدي متانة هذه النظرة ومهمها . إذن الإجابة على الأسئلة المتكررة ليست في تعديل السلوك ، ولكن في فهم ما ورانها من تواصل والاستجابة له .

الفهم المجرد والمباشر

صفة من صفات التوحيد هو الفهم المجرد والمباشر للكلمة وليس ما يقصده المتكلم ، وهذا ليس غريباً على ما تم شرحه من الصعوبات التي يواجهها المصائب بالتوحيد في الفهم للمقاصد لدى السامع . وهو عكس ما يمو عليه الطفل العادي . فالتوحيدي يتعامل مع المتكلم كالكمبيوتر

فهم يستمعون لتوجيهات ويطيعونها حتى لو امتدعى ذلك عملاً لمدة أسبوع ! الكمبيوتر طرأت عليه نغمة تسمح بالتعبير وإعادة السؤال إذا لم يتم المهام الكامل فلماذا لا نقوم بذلك مع التوحيديين ؟ لو سألت المعلمة الطالب بطريقة لائقة هل تحب أن تكمل عملاً بدلاً من الحديث مع أحمد فإنه سيحبب لا ! وهذه ليست إجابة للمعلمة وإنما مباشرة لما فهمه من سؤالها فرد عليه إجابة بريئة وهذا أيضاً ردة فعل لجعل غير واضحة له ، فمثلاً لا تبكي حتى تطلع عيشت أسبيل أن عبيد عملاً ستخرج من مأقيا لو استمر بالبكاء وسيستظر وقوعها ! !

هذا التعبير المباشر والفعل في فهم مقاصد المستمع قد يؤدي إلى مشاكل عديدة ، في المحادثة وقد يستمر بالحديث مع عدم فهمه وبطريقة طويلة وعملة للمستمع . كما أنه يعتقد فهم حركات جسم وفقد التواصل بالعين ومحاولة قطع المحادثة أو تقصيرها ، وفي المقابل قد يظن التوحيدي أن المستمع يفهم أكثر مما يظن مما يجعله يتكلم بسرعة غير مفهومة أو بمقاطع هائلة تجعل المستمع في حيرة مما يقال ويتكلم فيقول قام بعمل كذا بدون التحديد من هو الذي يتكلم عنه ؟ وحيثاً تكون ردة الفعل أكثر حيرة للتوحيدي ، فيرد بسؤال من قام بذلك . وكيف ومنى . أسئلة لا يستطيع التوحيدي الإجابة عنها والرجوع بالمعلومة التي يحتاجها بسرعة تُفقد المحادثة

المعممون والآباء اعلازمون للأطغال مدة طويلة يشعلمون كيف يتحكمون في كلامهم لتقبل كمية الكلام غير المطلوب أو الفاحص ومقاصدهم واضحة مع تجنب كل عريب في كلامهم وهذا مما يقلل الحيرة والتوتر لدى الطفل المصاب بالتوحد ويجعل التواصل اليومي أقل صعوبة بالنسبة له ولن حول . ومع هذا إذا لم يكن هناك تعليم مُحدّد يجذب إنتباه الطفل لهذه الأمور فلأنه يصعب عليه تعلم هذه المواقف بصورة عامة مع الآخرين ، فالطفل بحاجة إلى تعليم إستراتيجيات واضحة تُرِيد من فهمه وفي المستوى الأول أو الاساسي يوجد بعض الأطغال ممن لا يتقبلون أي كلام ، فمثلاً هناك طعمة بالثامنة تصاب بسوبات عصب كبيرة ، كلما طُلب منها برع جاكيتها عندما تدخل إلى الفصل لأن أحدهم قال عن إجاكيت أن لها إسماً آخر . ولهذا اتحد بعض المعلمين سياسة واضحة بأن يتم تسمية كل شيء يتعامل معه الطفل بمسمى يتفق عليه الجميع ولا يعبرونه حتى لا يصاب الطفل بالحيرة . . وهذا يمنع على المدى القصير ليقول التوتر ولكن من الصعب تطبيقه مع الجميع الذين يراهم الطفل في حياته ، فقد يُخطئ الزائر بكلمة ، ويصاب الطفل هنا بحالة عصب شديدة للتصنيف يُد فيها .

كما أنها لا تُريد من قابلية الطفل للفهم أو التأقلم عموماً ، وحل آخر هو بأن تعلم الطفل

كيف يحل هذه المشكلة - والطفلة هنا كان لديها بعض الكلمات وثمّ تعليمها كيف تُصحّح أي كلمة لا يريدّها أو لا يسعدها وأن تقول بدلاً من كذا - أقول كذا - ومارالت هذه الطفلة أو الشاب حالياً لتستعمل هذه الإستراتيجية ولمدة ١٤ عاماً - وقد تُخرّج من حولها إلا أنّها قلّكت من نوبات الغضب التي يمكن أن تصيبها وعلمتها كيفية التواصل في مصدر ما يرعجها مباشرة حتى لو كان بطريقة محدّدة - كذلك يحتاج المصابون بالتوحد لتوجيهات واضحة ومحدّدة لفهم وشرح معنى الإلتزامات أو الحكمة ، أو السخرية أو الكلمات التي تصدر من الغضب في بعض المواقف - وهذا يكتشف المعلم كيف أنّ اللغة (ومنها الانجليزية أو العربية) كم هي مصدر للحميرة لدى مصاب التوحد - وفي المراحل الأولى الأساسية يحتاج الأطفال أن يتعلموا أنّ هناك العديد من الطرق في التعبير عن نفس الموضوع وهذا يحتاج لتطبيق في اواقف مصيها هذا المعنى . .

مثلاً عند يُعطى الإذن للعب في الخارج - فأنّه في البداية يتقبل الجملة الآن مثل "يمكنك أن تخرج لأن" والخمس الأخرى يمكن اصاعتها بالتسريع لاحقاً ، مع تقليل انصوت تدريجياً عن الجملة التي يتقبلها الطفل بالبدية مع الجملة المضافة الأخرى مع حركة تفسر المعنى ثم يتم تقليل الصوت بـ الحمل إلى الهمس والاعتماد على الحركة التي تعطي المعنى للموافقة على الخروج . ثم يتم إضافة جملة أخرى وهكذا . .

أما بالنسبة للأمور العامة فبم تعلّم الطفل كيف يكون مستمعاً جيداً للجمل التي يسمعه ، حتى يتبين ما لم يعرفه فيسأل عنه فإحدى الطرق أن يتم وضع شاشة ينفذ الطفل في جهة ومعلم أو معلم آخر في الجهة أخرى ويتم إعطاء توجيهات بأن يظهر بعض الأشياء التي توضع في علبة وتظهر في الجهة الأخرى كطائر أو الزرافة في الواقف في الجهة الأخرى ، وهكذا حتى يطلب منه أن يظهر الشكل الأزرق ثم يطبق في العلبة - وهذه جملة عامضة غير مفهومة - وهذا يتم تعليم الطفل أن يسأل هل يعصد الدائرة الزرقاء أم المربع الأزرق ومن ثم يستمع للإجابة الصحيحة . وعندما يظهر الطفل دلائل الفهم عن الأمور العامة ويمكنه أن يسأل الأسئلة المناسبة (وهو قد يأخذ وقتاً طويلاً لتصل للهدف سحاج) ، وعندما يصل لهذا يتم تبديل الجهة التي تسأل ، فيطلب من الطفل التوحد أن يبدأ بالسؤال للموجود في الجهة الأخرى من الشاشة ليعرف هل يمكن أن يفهم المطلوب منه وكيفية أن يفهم معنى العموص في السؤال وإمكانية الاستفسار من الجهات الأخرى حتى يتعلم ماذا يعمل لو وُضع في مثل هذا الموقف - وطريقة أخرى هي تعليمه مباشرة ، وهذه المهارات تحتاج إلى مواقف يومية مُكرّرة لصنّ التعمّم

وللمعرفة كيف يكون الفرد أقل عموصاً يتخصص فيهم المعلومات عن المشكلة ، وأنه يمكن للفرد أن يحتفظ بمعلومات عن الآخرين . .

ويمكن تعليم الأطفال هذه المعاني من خلال ألعاب كوسيلة أسهل لتوصيل هذه المعاني فمثلاً يعرض على الطفل عدد من الصور والمواد ويتم تعطيها بقطعة من القماش وبأحد أحد اللاعبين أحد الأشياء من دون أن يراه أحد ، ويصف عليها القماش ، وعلى الآخر أن يعرف ما هي من خلال تذكر المفقود من الأشياء المعروضة أمامه ، والهدف هو تعليم الطفل أن هناك أموراً ومعلومات مشتركة وخاصة ليست فقط في ذاكرة الشخص ولكن في دور الشخص باللعبة ، وبعد تأدية الدور سيعلم من خلال الخبرة باللعبة أن لديه معلومات وأن الآخرين ليس لديهم هذه المعلومات (ما يحفه تحت القماش) وأيضاً يتعلم بأن المعلومات ليست فقط مما يراه أمامه أو يقال لها وإنما أيضاً من التفكير المنطقي الذي على الذاكرة

مهارات المحادثة المستمرة والآنية

إن المحادثة تتطلب الآنية ليس فقط بإنتاج الجملة ولكن بتأسيس نموذج عقلي للموقف يشيع للشخص لحكم بمعنى يتكلم ومنى يستمع إلى الآخرين حتى يتوارن ما يقوله مع الموضوع الذي يتم مناقشته ، متضمناً نوع الجملة ووقتها ، لهذا ليس المستغرب أن يتم وصف طريقة حديث المصاب بالتوحد أنه غير منتج وهذا ما يوضح أن أغلب المصابين بالتوحد حتى ذوي المهارات العالية منهم لديهم صعوبة في الحديث مع الآخرين . وبعض أشكال المحادثة يمكن تعليمها للمصاب فمثلاً كيف ينتظر الدور في المحادثة ويمكن للمعلم استخدام الميكروفون في البداية لتعظيم الطالب كيميية انتظار الدور وتوقع الآخرين منه الكلام ، ويتم تعليمهم قواعد الدخول بالمناقشة وكيميية تعبير الموضوع بلطف ولباقة وهذا شيء ليس بالسهل ويمكن تعليم الأطفال الإتيان من خلال لعبة مثل هربة السوق حيث يتعلم من الطفل أن يكرر بالترتيب الأخطاء التي وضعها الآخرون في اللعبة قبل أن يضع ما لديه ومن المفيد أن يتم تسجيل المحادثة وأن تعرض على الطالب مرات ومرات ويتم مناقشة السلوكيات التي دارت فيها سواء منه أو من الآخرين مما قد يساعده في البناء الغير طبعي وهذه صعوبة أساسية لدى المصابين بالتوحد تقع في مجال الفهم

الترديد :

إن الترديد لما يقال يسمى الترديد المباشر أما ترديد ما قيل سابقاً يسمى الترديد المتأخر أو غير المباشر وكلاهما أشكال من المهارة الطبيعية لحيازة اللغة . إن استخدام الترديد لدى المصاب

بالتوحد ملحوظ بمرور أطول ، إلا أن إستخدامها لدى البعض يكون كإستخدام الطبيعي لدى الآخرين .

ولفترة قريبة كان وصف التردد لدى المصاب بالتوحد يعتبر كاستشارة ذاتية وصعبة إستحوادية وكان يُبذل الكثير من الجهد لصرف الطفل من إستخدام التردد وإبداله بأشكال أخرى من التواصل ، وكان يستخدم في ذلك العديد من الوسائل السلوكية والتعليم الإحتتماعي ولكن كانت النتائج غالباً محيية للأعمال قياساً بالجهد المبذول . أما حالياً فالترديد أصبح يظفر له بصورة وأمر للتواصل على الأقل التردد المناحر (سبة أو بدونها) وكمدخل جديد منتج يركز على التعرف وإنشاء معنى مستوى التواصل المعروف في رد الفعل في التردد وفهم التردد سوف يساعد في هذا المجال . .

إن الموقف الذي أدى إلى ظهور التردد المباشر قد يكون نفس الحادث في النمو الطبيعي للغة ، فعندما يكون هناك فشل في فهم ماذا يقال (وقد تكون كلمة واحدة هي الصعبة) فيقوم الفرد بترديد الكلمة الصعبة بدلاً من الاستجابة لها كما تعدد كما تحدث عندما لا يحدث فشل في فهم الكلمة وإنما يكون هناك كم كبير من الكلام بصوت قلرة الطفل هلى فهمها مجتمعة (وقد يكون مُرَكَّباً على أمر آخر في تلك اللحظة) كما قد تكون لديه القدرة والجهد العقلي لفهم الكلمات وتشكيل رد عليها . وأسهل طريقة هي إستخدام كلمات (كذاكرة قصيرة المدى) وترديدها مباشرة ، والمواقف التي نتج عنها ترديد للشخص المصاب بالتوحد قد تتميز بحيث أن الكلمات المستخدمة تكون معروفة والجهد في فهمها يكون أقل ويكون التردد هنا يعطى طرقات أسهل لإستخدام فعال في اللغة ، وبماثل فقد وجد أن المواقف التي يكون فيها الشخص التوحدي تحت ضغط كبير للكلام يكون فيها زيادة في إستخدام التردد المباشر بينما المواقف التي لا يكون فيها ضغط كبير (عندما يتظر المعلم وقتاً كافياً للتوحدي ليرد على سؤاله أو كلامه) يكون التردد المباشر أقل وقد تم اقتراح بأن التردد الذي ليس له معنى قد يكون ليس للتواصل ولكن المصابين بالتوحد قد يدخلون في هذه الظاهرة كتطور طبيعي لدحولهم في التعرف على مستوى جديد من الجمل . .

وهذا بين أنهم قد يستخدمون مقاطع ظاهرها بأنها ليست للتواصل ولكنها في الحقيقة وسيلة للدحون في مستوى أكبر من التواصل بالسمة لهم . فمثلاً قد يسأل «هل تريد سكوتية؟» لتدليل على أنه شخص يريد سكوتية . ثم يتعلمون إستخدامها لأمر أخرى هل تريد ماء؟ هل تريد الخروح؟ وهكذا مع الوقت يتعلمون كيف يعبرون أسماء الأشياء ، وتصبح الجملة المرددة سابقاً بدون معنى ذات معنى محدد . .

وأول مستوى من التعامل مع الترديد هو تحليل الملاحظات عليها بدقة لمعرفة كيف تستخدم وشكلها ، ولابد أن يتضمن الموقف الذي حدث فيه وشكله اللغوي ، وهذا بالطبع أسهل بالنسبة لترديد المباشر حيث يكون المودج المستخدم في الترديد معروف فيما تحليل الترديد المتأخر يحتاج لمعرفة أكبر ، ولكنه من الممكن تحليله كوظيفة تواصلية يتم إستخدامها من خلال الترديد والتعرف على ماذا أثار الطفل وإستخدامها . .

والأسئلة التي يجب أن نسأل في الملاحظة والتحليل هي

- هل هذا المقطع ترديد مباشر أم متأخر ؟

- هل يحتيب المقطع المردد عن المودج وإن كان كذلك فكيف ؟

- هل هناك دليل على أن المقطع المردد أستُخدم للتواصل في أمر ما ؟ وإن كان كذلك فلم أستخدم ؟ (مثلاً أنظر إن كان الطفل قد عرف أن هناك حاجة أن يأخذ دوراً في المصادقة وفي مستوى متقدم أنظر إن كان الطفل قد استخدم المقطع المردد حتى حصل على ما يريد بدل على بيته للوصول إلى الهدف) .

ومع الترديد المتأخر :

- هل هناك دليلاً على تعبير شكل المقطع المستخدم مع الوقت ؟

- هل هناك دليلاً على العشل في المهم (عدم الإستجابة مع التوجيهات)

وبصورة عامة :

- ما هي نسبة المقاطع المُرَدَّة في حديث الطفل ؟

- هل هذه النسبة تزيد أم تقل ؟

- هل هناك مواقف أو متطلبات أو أماكن أو أشخاص يريد يتواجد هم هذه الترديد ؟

عندما تكون الصورة متكاملة كيف يتواصل الطفل وكيف يتداخل الترديد في ذلك فإن مداحل التعيين تكون أسهل للوصول لها وقد نجد طبعاً تكون لديه مقاطع ترديد ويكون إستخدامها لا يحمل أي دليل على التواصل ويستخدمها في أي وقت كما أنه ما زال يقوم بها صد سوات عديدة وهذه الحالة قد لا تكون كما فسرنا سابقاً وقد يكون الترديد هنا يستخدم بدون وظيفة فعلية للتواصل والأولية لثل هذه الحالة هي تحسين قدرة الطفل على الفهم للغة المنطوقة وزيادة كسبه المقاطع وإنتاج مقاطع أخرى حطط لها الطفل للدخول إلى تواصل فعال في النهاية فمثلاً عندما يتحسن فهم اللغة المنطوقة فإن هذا يتطلب استراتيجيات تستخدم في توجيه اللغة لدى الطفل في فترة متقدمة جداً فالمعلم يتحدث للطفل عما يقوم به في نفس اللحظة (نضمن للإنسان المشترك وأن يكون ما تتكلم عنه أمامه مباشرة) ونقوم بذلك بشكل لغوي مُسَطَّ متصمماً

الكثير من الإعادة والتحديث عن الأشياء أو المواقف الواضحة لمن يشارك في الموقف ، مع مبالغة متزايدة عن الفعل المطلوب ، وفي بعض الوقت يقوم المعلم بترك مسافات في حديثه ليملاها الطفل ، فيقول مثلاً هذا هو بدلاً من سؤاله ما هذا؟ وبالتكرار يحفظ الطفل الموجود أو الكلمة المفقودة في الجملة كما أن التوقف والانتظار لهما فائدة لطفل وانه فعالية في زيادة نسبة ما يتعلمه من مقاطع مقابل ما يردده ، وعندما يكون جو التعليم مريحاً مع ضغط بسيط يدفع الطفل للكلام (مع استمرار التفاعل بين المعلم والطفل والدعم الذي يحصل عليه الطفل بعض النظر عن مشاركة الطفل أيًا كانت) ، وهذا كله سبيل من المقاطع التي يستخدمها الطفل وأجزاء الثالث من قبل هذا البرنامج تتضمن وضع السبة والقصد في التردد المتأخر لدى الطفل ومثلاً عندما يقول الطفل مقطع «هه وقت الخروج للعب» فتقوم المعلمة بالتجاوب وكأن الطفل يقصد ما يقول فتري «أنت تريد اللعب بالخارج» «بلا نخرج الآن» ، وهوراً تقوم بأحد الطفل للخارج للعب لمدة بسيطة ، وعندما يكون رد الفعل هكذا المرات عديدة عندما يستخدم الطفل هذا المقطع فإنه يعطى معنى للمعنى للتريد المباشر المقصود وعندما تراه يحاول فتح الباب تقول له معنى المقطع الذي يردده سابقاً وتأخذه للخارج لتأكيد معنى ما يقول من مقطع ويربطه بالموقف العملي له ليعلمه .

وعندما يتم ربط المعاني بالكلام فإنه من المحتمل أن يقوم الطفل باستخدام المقطع بقصد التواصل ، وهكذا يتم تكرار ذلك في مواقف مختلفة ، وطريقة أخرى هي بتحليل تردد الطفل المحدود والذي يظهر أنه يتحكم فيه وهذا الطفل قد يدمج في التردد المباشر في محادثة قد لا تكون بسيطة مع أقرانه ، أما التردد المتأخر فقد يظهر عندما يكون وحيداً ، (وعادة عندما لا يحس بوجود الآخرين) وبأشكال مختلفة ، وهنا يكون التردد قريباً جداً مما يظهر في النمو الطبيعي

وبدلاً من التركيز على التردد يمكن التركيز على ساء لغة مفهومة حتى لا تكون عائقاً مضاماً عندما يصل الطفل لمستوى أعلى من اللغة ، كما أن هناك حاجة لتطوير مهارات المحادثة (كيف يتم التعبير الموضوع) ، حتى يستطيع الاستمرار فيها دون الحاجة للتريد المباشر أما المتأخر باستخدام مقاطع أخرى يمكن التشجيع كجزء طبيعي من الحصول على اللغة حتى لو كان متأخراً للطفل .

الخلاصة

عندما يكون الطفل المصاب بالتوحد لا يتكلم فالمعلم وولي الأمر يظنون أن الكثير من المشاكل يمكن حلها عندما يُركل هذا العائق ! ولكن الذين يعرفون أطفالاً يعانون من التوحد ويتكلمون

يعلمون أنَّ القدرة على الكلام يظهر فيها بعض المشاكل في التواصل مثل الذي لا يتكلم . ولكن لا يسمى هذا أنَّ القدرة على الكلام مُهمّة كما أنَّها وسيلة للتعبير ، وبحسب الحالة في المستقبل وبوعية الحياة لهذا الطفل لهذا فقلده الكلام لأبداً من تطويرها بالتعليم في نفس الوقت لأبداً أن يعلم المعلمون أنَّ نسبة قلته ومتغيرة قد لا تنصل لمستوى نعلم اللغة المطوقة ، ومع هذا فهم لهم الحق بالتعليم الكامل والمناسب لهم كالأخرين الذين يتكلمون

الصعوبات في العروس أو ارتفاع وانخفاض الصوت عند نطق الكلمات (تعميم الكلمات) إنَّ واحدة من المشاكل الأساسية العامة للمصابين في التوحد تقع في محيط العروس أو أسلوب ارتفاع وانخفاض الصوت عند النطق بالكلمات ، هناك في المادة فشل في استخدام تعميم الصوت أو فهمها كوسيلة للتواصل من حيث جودة الصوت تكون رتيبة وتتبع نظاماً غير مرتبط باللسان المراد إيصاله ، فالتعاط على الكلمات يُظهر إليه كاستلوع حسب الإنتباه وليس وسيلة للمقارنة ما بين المعلومات القديمة والمعلومات الحديثة ، وهناك رأي بأنَّ هذه الصعوبات تنتج من فشل في الجانب الأيمن من الدماغ والذي في العادة يكون مسؤولاً عن مشاعر العاطفة وعمليات الكلام ، وفي نفس الوقت فإنَّ هناك رأياً بأنَّ هذه الصعوبة قد تكون ناتجة من كيفية محمّل التعميم عند الإنسان التوحدي بالإضافة إلى أنَّ هياكل اللغة وفهم معانيها تحتاج إلى انتباه أس ، وعن التواري إلى قناتين اثنتين من المعلومات وبالتالي فهناك ضغط على قنوات المعلومات أو عدم القدرة على التعامل مع أكثر من قناة واحدة للمعلومات ولكن على المستوى السيكولوجي فإنَّ الصعوبات الناتجة عن عدم القدرة على التحكم في تعميم الكلمات قد تكون ناتجة عن مشاكل في التواصل والتي ثم مفاشتها سابقاً ، ويوفر تعميم الكلمات معلومات عن المتحدث ويظهره عمّا يتم التحدث به كما أنَّه وسيلة لتوصيل اتجاهات الشخص نحو المواضيع المطروحة ودالاً يمكن فهم اتجاهات الشخص ، فإنَّ المرء لا يستطيع توصيل آرائه واتجاهاته إلى الآخرين أو فهم اتجاهات الآخرين عندما يربون في إيصالها . وهذا يؤكد الحقيقة التي توضح أنَّ الأشخاص التوحيديين يمكنهم القيام بنفس الحركات التي تعبر عن اتجاهات معينة بصورة متكررة ولكنهم غير قادرين على استخدامها في التواصل مع الآخرين ، ولكن مع ذلك فهناك احتمال أن يكون هناك نقص في هذا المجال إذا كان الشخص التوحدي قادراً على فهم التواصل وبالتالي يمتثل تعليم أساليب التواصل أفضل أسلوب للمساعدة في هذا المجال وبالنسبة للأشخاص التوحيديين لأكثر قدره ، فإنه يمكن إعطاؤهم توجيهاً محدداً لعدد من المعاني المراد إيصالها من خلال أسلوب تعميم الكلمات فعلاً حملة بسيطة مثل "أنا فمت بهذه" يمكن قولها مع درجات ضغط مختلفة على القم والشعّة لبيان معانيها المتعددة

ويمكن تعليم الشخص التوحيدي كيفية الصعط على كلمة «أنا» بحيث يكون معناها «إني عملت الشيء بعكس الآخرين» ولكن إذا تمّ الصعط على كلمة «فمت» فمعناه أن الشخص يؤكد فيها قيامه بعمل مقابل شخص آخر يُشكك في الحقيقة. أما إذا تمّ الصعط على كلمة «بالعمل» فهذا يعني انتهاء العمل مقابل شخص آخر يُشكك في عدم القدرة على القيام به وبالصحيح يمكن من خلال التدريب، تعليم الأطفال المعاني المتعددة من خلال الصعط على الكلمات المختلفة، وإن كان المصابون بالتوحد يجدون صعوبة بالغة في فهم المعاني وجمعها قابلة للتطبيق في مواقف أخرى. ومع ذلك فإن القيام بالتشديد على الكلمات بحيث تكون المعاني المتولدة عن هذا التشديد أكثر وضوحاً رعا يؤدي إلى نمادي أي سوء فهم أو على الأقل تعطى المَدْرَب فكرة واضحة عن الصعوبات في اللغة والتواصل التي يعاني منها الطفل التوحيدي.

أما بالنسبة للأشخاص التوحيديين الأقل قدرة، فإن استخدام أساليب شامل وعام قد يكون مناسباً للمساعدة في الوعي بأساليب ضغط الحروف والكلمات وكيف أنها تدل على معان عاطفية مختلفة، مثلاً الانتقال إلى الموسيقى الذي قد يعكس استخدام الآلات بأحداث مختلفة للدلالة على معاني معينة أو تعليمهم التعبير عن عواطفهم من خلال حركة أجسادهم وأحداثهم في نفس الوقت. مثلاً يمكن أن يعبر الطفل عن الغضب من خلال تمثيلية تقبذ العصص سواء بالصرخ أو تمثيل العرج من خلال هذا الجسم بصورة مُقدّمة.

كما أن هناك لعبة بسيطة يمكن لعبها مع الطفل التوحيدي بصورة مَرَدِيَّة يتم من خلالها السعي إلى تعميمه الاختلافات في أساليب التعميم ودرجاته والاختلافات فيه حسب المواقف. كما أن هناك العديد من الأدوات في تناول الطفل ولكن لا يمكن حمل ذلك من قبل الشخص البالغ فالشخص البالغ يؤثر على الأشياء ويصدر صوتاً قريباً من صوت الأطفال التي تعطي الإنطباع بأن الشيء «لأنه أن يعطى إليه أو يعطى الانطباع بأن النظر إلى الشيء كجزء من الإثراء الجماعي مع البالغ (طلب من خلال الصوت) والطفل يتم إستثارته بصورة جديدة وبأسلوب مناسب لهذه الطرائق المختلفة من أساليب تعميم الكلمات والاستجابات تتم تدريجياً حين وصرح قدرة الطفل على الفصل بين الأنماط المختلفة من أساليب تعميم الكلمات بدون أي مساعد. والخطوة التالية هي تعليم الطفل تقليد هذه الأنماط ومحاولة محاكاة هذه اللعبة بصورة معكوسة بحيث يحصل الشخص البالغ هو الذي يستجيب للأنماط المختلفة من أساليب تعميم الكلمات التي يستخدمها الطفل، ومع أن الطفل لا يحتاج أن يكون له القابلية للكلام والمشاركة في هذه اللعبة إلا أنها ستكون أكثر فائدة للمعاقين على التكلم مع مهاراتهم النقدية

التفكير الخاص بالتوحد :

في هذا الفصل ، يتم توضيح نمط التفكير الخاص بالتوحد ، وتحديد المصموم الخاص بهذا النوع من التعلم . إننا في حديثنا هذا إنما نهدف إلى توضيح فكرة مصمومها أن ما يحتاج إليه الطلاب التوحيديون هو برنامج مباشر يبين إحتياجاتهم المعرفية

، هنا ، هنا ، نقترح أن يكون هذا البرنامج طريقة لريادة فاعلية التفكير والتعليم الخاص بالتوحد تعتمد هذه الفكرة ، على تنمية الوعي الذاتي للمتدرب على أنه هو المسؤول عن حل مشكلته بنفسه . كذلك فإنه على المتدربين أن يعرفوا أنهم يعكرون بمشكلة معينة ، وأن هذه المشكلة يمكن حلها بطريقة وأساليب معينة يمتلكونها .

وهذا بدوره يقترح تطوير فهم المتدرب لنفسه على أنه إنسان مختلف عن الآخرين ولكنه يشاركهم في الكثير من الصفات والملامح ، ويأثّر قادر على حلّ المشاكل بنفسه . هنا ، يكمن أساس المشكلة الخاص بتطوير التفكير التوحيدي ، وأيضاً تكمن نقطة البداية لأي محاولات لهم ما يمكن فعله .

إن الأطفال التوحيديين يواجهون صعوبة خاصة بتطوير الوعي بأنفسهم ، وهذا يؤثر على أي دور خاص بحلّ المشاكل .

تطور الوعي الذاتي والوعي بالآخرين :

إذا وافقنا على أن الوعي المعرفي للسلوك الاجتماعي عادة ما يكون هو أساس تطور الإدراك الاجتماعي ، هل نعتقد بكون واضحاً أن أية مشاكل في هذا المجال سوف تؤدي إلى صعوبات في فهم ما يفكر به الآخرون ويشعرون به .

إن بحثنا هذا يتناقص في هذا النوع من الإعاقة المعرفية والاجتماعية في الحقيقة ، فإن علماء النفس قد كانوا في الماضي يودون فصل التفكير / والشعور / والفهم الخاص بالوعي الاجتماعي والإدراك وكل ما يؤثر في المشاعر ، ولكن هناك جدالاً كبيراً للإدراك ارتباطاً بالأوجه الاجتماعية والمعرفية والاعلمية في التفكير وفي التعيين عموماً ، وتقترح بأن هذا الإنهاض في تلك العلاقة هو السبب في حدوث التوحد .

إستخدام تفكيرك الخاص بك كنموذج :

إن الصعوبة التي يعاني منها أطفال التوحد بالنسبة لإدراكهم لتعابير الخاصة بالشاعر ، نعي أن حاله العقلية للأخرين (كالقصد أو الية مثلاً) تشكل عموماً بالنسبة لهؤلاء الأطفال ، كذلك ، لديهم صعوبة في إستخدام حالتهم العقلية عكس كيف يفكر أو يشعر الآخرون ، إنَّه من الصعب عليهم أن يفهموا أن أحد حَمَام ماء بارد شيء غير مريح ، وأنه كذلك بالنسبة للآخرين في الحقيقة فإنَّ الكثير من الأفراد المصابين بالتوحد لا يظهرون بهذا المستوى من الوعي بالنسبة لإحساسهم ، إنَّهم يشعرون برودة الماء ولكنهم لا يعرفون انهم في داخل تلك التجربة ، إنَّ الفكرة صعبة الفهم ، لأنَّه بالنسبة إليا ، فإن الإرتباط ما بين حدوث التجربة ، ومعرفة أننا بالفعل في داخل تلك التجربة يعتبر شيئاً ألياً ليس به أي فاصل

يبدو واضحاً أنَّه بدون تلك القدرة على إستخدام التفكير الخاص كنموذج يمكن من خلاله تفسير الأفكار للآخرين ، فإنَّ أوجه أخرى كثيرة من التفكير سوف نضعف

مثلاً ، نحن نستخدم المعرفة التي إكتسبناها من تجاربنا الخاصة في القراءة لإيجاد وتكوين نموذج معين في عقولنا من كيف يكون «القارئ» ، كذلك هذه المعرفة تساعدنا على فهم ما يشعر به القارئ عند أي نقطة معينة يقرأها ، إنَّ المصاب بالتوحد يعاني صعوبة في فهم وجهة نظر المستمع (أو القارئ) .

كيفية عمل الذاكرة :

إنَّ ضعف القدرة على عكس ما يمر به المصاب بالتوحد بمعنى أنَّ طريقة عمل الذاكرة لهؤلاء المصابين تعتبر مختلفة نوعياً عن غير المصابين .

فصل ذلك ، كما قد لاحظنا أنَّ الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من صعوبة في ربط الأحداث الشخصية وتذكر تفاصيل هذه الأحداث ، ومع ذلك فإنَّهم قادرون على استظهار معلومات كثيرة من الذاكرة ولكن بدون فهم .

إنَّ الدكريات هي بالفعل موجودة في دكرتهم ، ولكنها غير مستخدمة من قِبل الشخص إنَّ الأحداث يمكن أن تثير في الطفل المصاب مجموعة كبيرة من الدكريات وكأنَّها فصل كامل ، ولكن إذا سُئِل أن يتذكر أحداثاً معينة فإن ذلك بالغ الصعوبة بالنسبة إليه ، لذا مثلاً فتاة مصابة بالتوحد يمكن أن تتذكر وقت تناول وجبة معينة بشكل دقيق جداً بعد التلميح لها ، ولكنها غير قادرة على تذكرها في الحال إذا ما سُئِلت مثلاً (ماذا تناولت على العشاء)

الآن يتعين صياغة الصعوبات الخاصة بالذاكرة بالنسبة للمصابين بالتوحد ، إنَّ المصاب بالتوحد

يستطيع أن يتذكر ما يلي .

١- حقائق عن سيرتهم الذاتية .

٢- مسبة من الأحداث لا تنضم أي عنصر شخصي خاص بالفرد

٣- بعض المعلومات التمهيدية ، والإحرائية الخاصة بالمهارات

ولكن مع ذلك ، نجد أن نفس الطفل يكون غير قادر على تذكر نفسه وهو يقوم بهذه الأعمال أو

حتى يتذكر بأنه يشارك في هذه الأحداث أو المعلومات التي يملكها أو الطرق

باحتصار ، إن الصعوبة الخاصة بالذاكرة بالنسبة للطفل التوحد تكمن في تطور الذاكرة

الخاصة بتسلسل الأحداث الشخصية التي تعتمد على وجود «الذات المجردة» (أو ذات الشخص

الذي دخل في هذه التجربة) ، التي تجعل من هذه الأحداث جزءاً من العدد الشخصي

إن الخلل في نمو تلك «الذات المجردة» سوف يؤدي إلى صعوبات أخرى في تطور تسلسل

الأحداث بالنسبة لذاكرة في الأحوال العادية وفي التطور الطبيعي ، فإن «نفس المجردة»

تساعد الفرد على التفتيش في الذاكرة بطريقة حرة جداً بحيث يتذكر أي شيء يريد بدون

الاعتماد على التلميح .

مثلاً طعل مصاب بالتوحد طلب منه أن يحضر مقصاً من الدرج . إنه يعرف مكان الدرج ،

ولكن عندما وصل إليه كان الدرج مغلقاً . إنه يعرف أين يوجد المفتاح لأنه قد رآه في مرة سابقة

عندما احتاج ورقة من نفس الدرج . لم يكن واضحاً أن الطفل يتذكر أي مفتاح الآن عندما

احتاجه ليحضر المقص . لم يكن واضحاً أيضاً أنه يذكر نفسه ، يحضر المفتاح في المرة السابقة

لأن هذا (مريضاً) لم يكن ضمن الموضوع الخاص بالمقص ، ولكنه ضمن الموضوع الخاص

بالورقة . ما كان يحتاج إليه في تلك اللحظة هو التلميح بكلمة «ورقة» (ذهب وحضر المفتاح

الذي استخدمه عندما أحضرت الورقة من الدرج)

عندما أعطيت هذا التلميح المناسب ، عندها فقط أصبح قادراً على تذكر المعلومات المرتبطة بهذا

الموضوع واستطاع أن يؤدي المهمة بنجاح .

إذن انهم هنا أن قدرته على استخدام ذاكرته كانت معتمدة على عبارات التلميح التي

استخدمت . وانهم أيضاً أن العنصر في وجود «الذات المجردة» بالتوحد تعني أن هذا النوع من

البحث في الذاكرة والتي يحتاجها الطفل هو شيء مستحيل وصعب جداً عليه . وهذا يؤدي

إلى النموذج الغير لبقدرات والإعاقات الخاصة بالتوحد

إن النقص في «الذات المجردة» له تأثير عميق جداً على جميع مراحل تكوين المعلومات في

المرحلة الخاصة بالإدراك الحسي ، تكون الأحداث بالنسبة للمصاب قد مرت عليه ، ولكن ليس

من ناحية دائية خاصة به بمعنى أن هؤلاء الأفراد المصابين هم واعون لكن ما يحدث ، ولكنهم غير واعين أن ما يحدث إنما يحدث لهم
 هذا يعني ، أنهم حقيقة لا يعرفون أنفسهم ولا يعرفون نوعية الطرق الخاصة بحل المشاكل التي
 يمتلكونها ، التي استحدثوها في السابق .

إنهم ، بالتاكيد يستطيعون أن يتذكروا إذا ما نُقُوا ، ولكن هذا مختلف عن القدرة العادية على
 التذكر والبحث في الذاكرة إن إصافتهم هذه تؤدي إلى الاعتماد على الآخرين ، وإلى نقص
 الثقة في أنفسهم أو حتى النقص في الدافعية للقيام بأي مهمة جديدة .

بعض الصعوبات المعرفية في حل المشاكل :

يناقش هذا القسم بعض الصعوبات التي تؤثر على حل المشاكل في التوحد

١ - الهم والإدراك

نقص آخر من متناقضات المصابين بالتوحد ، مثل التي تتعلق برود فعلهم المتناقضة لأي مثير
 إن الطفل التوحدي يكون غير واع بأنواع الأصوات العادية اليومية وكأنها سببت له ألماً مبرحاً في
 مناسبة أخرى إن الطفل التوحدي يمكن أن يحدق في مثير بصري وكأنه يؤديه
 هذا التناقض يمتد إلى جميع إحساس ويتضمن ردود الفعل لأي ألم جسدي السبب غير واضح
 ولكن تفسيره يمكن أن يكون من مطلق الكيمياء الحيوية والتي تحقق بوجود بعض الإصابات في
 عملية الأيض

مهما كان السبب ، هناك تأثيرات واضحة من ناحية نفسية وسلوكية بالنسبة للمصابة
 السلوكية ، فإن الطفل قد يصرط في فعله نجاه أي مثير حادٍ وبالتالي يسلط سلوك الشخص
 المدعور أما من الناحية هناك معانٍ أخرى خاصة بالتعليم

إن أحد أعلام الرئيسية لطريقة التي نتعلم بها هو اعتمادنا على استقرار البيئة التي نعيش بها
 واستمراريتها يتعلم الأطفال أنهم إذا بكوا فإن شخصاً ما سيأتي إليهم استجابة لهذا البكاء
 وهذا لا يحدث إلا إذا كانت نتيجة هذا البكاء أن يأتي هذا الشخص دائماً ولكن هذا التعلم
 يقل ويتناقص تدريجياً كلما كان هناك عدم استمرارية في الاستجابة لبكاء الطفل

بعد ذلك يتعلم الطفل كيف يقرأ بالأحرف المطبوعة ونهجته الكلمات تبقى دائماً ثابتة بالنسبة
 إليهم ولا تتغير ومرة أخرى ، هنا ، يرى أنه سيكون هناك نقصان أو إقلال في التعلم كلما كان
 هناك عدم استمرارية فيه بمعنى أنه إذا تغيرت نهجته الكلمات من يوم إلى آخر فإن التعليم أيضاً
 سوف يضعف إذن التعليم يصبح صعباً جداً إذا لم يكن هناك استمرارية فيه في الحقيقة
 وكما هو متعارف عليه ، فإن التعلم إذا ما واجه هذه المشكلة من عدم الاستمرارية ، فإنه عيباً

عندئذ أن نقرض هذا الاستمرار حيث لا يوجد .

الآن إذا أخذنا في الاعتبار أطفالاً يعانون من التصلب والتناقض في الإدراك نحن نستطيع أن نرى هذه الصعوبات بوصفها من المراحل الأولى من التعليم ، عندما يحتاج الطفل إلى إدراك وفهم إتسامة أمه ، إلى أن يصل إلى المراحل الأخيرة من التعليم الأكاديمي حتى يستطيع فهم المشكلة أكثر ، حاول أن تتخيل كيف يمكن أن نتعلم تسمية الألوان باسمها بينما تتغير حدتها يومياً

لقد كانت هناك محاولات كثيرة للتعامل مع الإعاقات الإدراكية مباشرة ، وخصوصاً في الجوانب السمعي ، بعض طرق العلاج كانت مبنية على فكرة أن الأطفال التوحديين يمكن تعليمهم من خلال عملية إضعاف الحسية وذلك حتى يستطيعوا إدراك العالم بطريقة أقل تشويهاً ، كذلك هناك معجزات كثيرة في علاج التوحد ولكنها ليست الحل الأمثل

٢- التطور الحركي

يعاني بعض الأطفال المصابين بالتوحد من الصعوبات الحسية والتي تتعلق بتنفيذ الحركة ، أو تحدث التي تتعلق بالتخطيط والاستعداد للحركة هذه الصعوبة نشخص سريراً باسم «اضطراب التأخر الحركي» يمكن أن نطرح عليها أنها صعوبة إصاعية للتوحد أو مكعبة له

إن طريقة العلاج المعروفة بـ «المقترح الخاص بتيسير التواصل» الخاصة بالتوحد ، تنظر إلى هذه الإعاقات على أنها صعوبة في تخطيط وتنفيذ الحركة ، وهكذا فإن المساعدة على أداء الحركات المتعلقة بالتواصل (عن طريق التحفيز الحسي لإستخدام جهاز معالجة الكلمات ، أو بالإشارة إلى لوحة خاصة بالتواصل) يجب أن تكون كافية لإزالة أي مشكلة خاصة بالنمو والتطور في التوحد ، والتي تعتبر مشكلة ثانوية تحدث المشكلة الرئيسية الخاصة بالحركة

يجب علينا أن نقر بهذا الرأي ، ولكننا ندرك بأن هناك بعض أو كل الأطفال المصابين بالتوحد يعانون من مشكلات تتعلق بالتطور الحركي ، وبالتالي علينا أن نأخذ هذه المشكلة بعين الاعتبار إذا ما ظهرت أية تعقيدات أو مشاكل أخرى فيما بعد

بعض المشاكل الحركية مثل المشي على أطراف الأصابع ، يمكن أن يكون سببها عصبي ، ويعيد كل البعد عن التوحد ولكن بعض المشاكل الأخرى الحركية يمكن أن تظهر مباشرة بسبب التوحد إن القص في الوعي بالذات عند التوحدين يمكن أن يتضمن فكرة صفيقة جداً عن مكان حسدهم في الفراغ وكيف يتحركون في الفراغ ، مرة أخرى ، فإن هذه الإعاقات يمكن أن تتطور إلى الأحس عن طريق التواصل مع الآخرين ، وعن طريق استقبال المعلومات الدالة على منه ناشئ ضمن عضلات العود التي تحجبنا وعن طريق استقبال المعلومات الدالة على منه

بأشئ عن مكان أطرافنا في العرع . وتعتبر هاتان الخبرتان محدودتين جداً بالنسبة للتوحد هناك صفة أخرى هي التوحد تتعلق بالحركات التي تعكس علاقة الأطفال بالأحريين وبالعالم إن هؤلاء الأطفال لديهم إحساس ضعيف بتلك العلاقة ، وهذا يؤدي إلى نصب أجسامهم إذا لم يدم أحد يحملهم ، وإلى صعوبة الإمساك بالكرة أو رميها وإلى طريقتهم في جمع الطعام من الملعقة بأصابعهم بدلاً من شفطهم .

جميع هذه الصعوبات قد أقرت بالنسبة للتوحد ، ولكن ليس هناك أي دليل على خصوصيتها بهذه الحالة فقط .

إن الحركات محدّدة ذاتها تُؤدّى بطريقة عريضة ، فهي إمّا أن تُؤدّى بمصلات مشدودة جداً أو بمصلات رخوة . ومرة أخرى نحن لا نعرف ما الذي يؤدي إلى هذه التناقضات ، وما مدى علاقتها بالتوحد . هذه الطريقة في تأدية الحركة تختلف عن تلك الموجودة في الحالات التي تعني من الشلل الدماغي في أن الطفل لا تكون عضلاته ضعيفة في الحقيقة أو منصبية ولكنها تظهر في بعض المواقف وكأنها رخوة . وهذا يرجع إلى اختلاف مستويات الواقعية في القيام ببعض الأعمال . ولكن هذه ليست بالإجابة الكافية .

من الواضح أن هذا له علاقة بالقصد أو النية بمعنى أن الصعوبة في وجود النية للقيام بالحركة يعني أن كل الجهود أو الطاقة اللازمة للقيام بها عبر موجودة في هذه المرحلة (مرحلة التخطيط) . إن كل الأفعال التي تظهر بتأثير العقل الباطن وغير المقصود سوف تنقضي كل الطاقة والجهود اللازمة لتنفيذها . إن هذا السلوك المتسم بالضعف في القيام بالأعمال المطلوبة منه يمكن أن يكون سببه دافعياً أو أنه ناتج من نمط التعليم الإنكسالي (أو المعتمد على الآخرين) والذي يشجع هؤلاء الأطفال على تلبية .

إن الصعوبات الخاصة بالعزم أو النية لعمل أي شيء سوف تؤدي إلى التردد والاعتماد على التحفيز الجسدي ، أو على الأمن التلميح البصري وذلك حتى يبدأ الطفل بالقيام بأهيمته استقاء على عاتقه . إن الحالات التي تعاني من ضعف التأثير الحركي تعني أن الأفعال الداتية الحركية وغير المخططة لعملها يمكن أن تُؤدّى بصعالية ، بينما الأفعال التي تتطلب جهداً ومحاولة دائية فإنها تعتبر مستحيلة .

لذا فإن الأطفال يكونون قادرين على حمل كوب للشرب ، طالما أنهم يستجيبون ذاتياً إلى منظر الكوب وطالما أنهم يحسون بالمعش ، ولكن حينما يُوجّه هؤلاء الأطفال إلى حمل الكوب (بدون أي تحفّر جسدي لتقييم بذلك) وأنهم يريدون فعل ذلك بطريقة متعمدة فلأنهم لا يستطيعون تنفيذ هذه المهمة .

يرى المدرسون أو القائمون على العناية بهؤلاء الأطفال ، والذين لا يكونون على دراية بمشكلة صعب التأثر ، الحركي أن هذا التناقض السلوكي هو مثال للسلوك «الصعب» أو «السلي» إن عدم القدرة على عبور عتبة مثلاً يمكن أن يكون له علاقة بتلك المشكلة الساقطة ولكن يمكن أيضاً أن ينتج عن بعض الصعوبات الإدراكية .

إن الكثير من الأطفال الذين يعانون من التوحد يمكن أن يُظهروا لبعض العلق من الأمكن الواسعة وغير المنظمة ، وأن وضع قطعة شريط لاصق ، أو تمسّح للأرجل بين عرفتتين يمكن أن يساعد الطفل على الدخول إلى «المراع» الجديد .

بنفس الطريقة يمكن جعل الطفل يدخل إلى قاعة كبيرة إذا قسمنا تلك القاعة إلى حواجر أو إعطاء الطفل مكاناً معيناً ليشغله (ويكون ذلك بتعيين المكان بقطعة قماش مثلاً أو بطوق) إن المشغل في الدخول إلى هذا المراع (العصاء) بهذه الطريقة غالباً ما يؤدي إلى أن يبقى الطفل دائماً بمحاذاة محيط القاعة أو الملعب أو حتى نراه يتحرك في مكان جيئة وذهاباً وبقائي بالغ يستفيد الكثير من الأطفال الذين يعانون من التوحد من برامج التعليم الحركي وخاصة تلك البرامج التي تُشجّع على الوعي بالجسم والوعي بالآخرين . هناك الكثير من البرامج المتوفرة تجارياً والخاصة بالوعي بالجسم ، وبرامج أخرى خاصة بالحركة ، والتي تُشجّع على تطور التعبير العاطفي والإبداعي ، وليس فقط الوعي بالذات أو بالآخرين . يعتبر هذا التعليم ذا قيمة كبيرة بالنسبة لطفل لمصاب بالتوحد الذي لا يتكلم الذي لا يوتر لديه أي وسيلة أخرى للتعبير

٣- الإنتباه

إحدى الصفات الخاصة بالتفكير بالنسبة للتوحد هي الطريقة التي يتب فيها الطفل لأي مؤثر بحيث يكون هذا الإنتباه وكأنه مركز في داخل عقل من الملاحظ أن هناك بعض المؤثرات التي تكون ضمن إنتباه الشخص التي تؤخذ بالإعتبار ولكن في نفس الوقت فإن الكثير من المؤثرات التي تكون بعيدة عن «نق» الإنتباه تعتبر مهمة بالنسبة إليه . وهكذا يرى أن لفظ الصفة الخاصة بشيء معين من قبل شخص بالغ موجود على مسافة بعيدة عن الطفل يمكن ألا تكون معصلة مع هذا الشيء ، وبالتالي يحتاج هنا إلى أن يقوم الشخص برفع الشيء قريباً من شفتيه حتى يقع هذا الاتصال . كذلك فإن المشكلة أيضاً لها علاقة بالمعنى المفهوم للمهمة المراد القيام بها وكيف يُسب إليها . يستطيع الأطفال التوحديون أن يؤدوا بعض الإحتياجات الخاصة بالإدراك التحليلي ، حيث يستطيعوا أن يُميروا المثلث المختفي في صورة لعبة أطفال بكل فعالية

المشكلة هنا أنهم من الممكن ألا يكونوا قادرين أو العربة ، إن غلط تفكيرهم الخاص بهذا المعنى يجعل منهم ماهرين في بعض الأنشطة وغير ماهرين في أنشطة أخرى . لسوء الحظ ، فإن

الأنشطة أو المهام التي يبرعون بها ليست تلك التي يشجعها ويكافئها المجتمع ، أما المهام التي لا يبرعون بها بالتأكيد الأكثر فائدة في التعليم الأكاديمي والتعليم العام ككل إن الذي يجعلهم عرضة للإعتماد بالنسبة لبعض مهارات الحياة الرئيسية ، كونهم يهتمون الملامح البارزة للبيئة ويركزون على الأشياء العادية والتافهة مثلاً ، يمكن أن يرى الطفل يهمل عربة تتحرك متصف مرمى بصره ويبقى متعلقاً ومهوراً بالوضعات الخاطئة من مصباح البيون البعيد عن المركز .

على المستوى الإدراكي ، نرى الأطفال المصابين بالتوحد لديهم حيل ورعة شديدة في أحد جوانب موضوع معين ، ولكنهم يفون على الحيات بالنسبة لجوانب أخرى تتعلق بالموضوع نفسه ولها نفس التأثير والمحادثة . هذه الصفة يطلق عليها الرغبات القهرية .

إنما في الغالب نصف الأطفال التوحديين بكونهم "احصيمي التركيز" ، أو أنهم يعانون من صعوبة في "الإنشاء" في الحقيقة ، فإن هؤلاء الأطفال لديهم مستوى عال من التركيز ويستهون بسرعة ولكن المشكلة تكمن في أنهم لا يركزون دائماً على ما يريد المدرس (أو المعلم) أن يركزا عليه ، أو حتى أن يركروا على الموضوع الذي يتمنى المعلم أن ينتهوا إليه . إن مركز إنتباههم يبقى فيه نوع من التخصصية ، وليس بالضرورة مرتبطاً بأي انهاء اجتماعي .

إن الإنشاء في التفكير العادي (غير التوحدي) يمكن أن يكون مشتركاً بين الأشياء ، كذلك فإنه يكون تحت سيطرة الفرد بحيث يستطيع أن يوجه حسب حاجة ومتطلبات الموقف في التوحد ، فإن الآية تنعكس ، الإنشاء هنا لا يكون مشتركاً أنداً بين الأشياء ، ولا يكون مقيداً بأي وضع اجتماعي .

في الدراسة التي أجراها Bric Courchesne في مجال علم نفس الأعصاب أومر فيها المشاكل الخاصة بالإنشاء إلى التركيب (غير الطبيعي) الخاص بالدماغ وأوضح أن التأخير في الإنشاء يؤدي إلى الكثير من الصعوبات التطورية الخاصة بالتوحد .

من المهم جداً أن ندرك نقاط القوة والصعوبات الموجودة في هذا النموذج والخاص بالإنشاء إن نقاط القوة في هذا النموذج تتعلق بالموائد التي تأتي من المستوى العالي من التركيز . مثلاً القدرة على تعلم الكثير من المواد أما الصعوبات فإنها تتركز في عدم مرونة هذا المستوى العالي من التركيز بحيث أنه لا يمكن إستخدامها كما نريد ونتمنى

على المدى الطويل يمكننا أن نقبل نقاط القوة هذه والموجودة في الأطفال التوحديين بحيث نحاول أن نضع هؤلاء الأطفال في ظروف عمل تناسب مع قدرتهم العالية على التركيز في مجال واحد

٤ - المشغل في تعميم التعليم

يحتاج الطلاب التوحيدين إلى تعليمهم كيف يفلون معلوماتهم ومهاراتهم في مجال معين إلى مجال آخر جديد . يتم هذا عن طريق الممارسة «التعلم المعرّط» و ثم بعد ذلك إعادة تدريبهم مرة أخرى في مواقف وظروف أخرى جديدة . ومع كل هذا نرى أن التعميم في التعليم يصبح مشكلة وبالتالي فمن الأفضل تعليم المهارات الحياتية على الطبيعة (أي في المواقف التي تكون فيها هذه المهارات مهمة ولها معنى) . تكون الفائدة كبيرة إذا تعلم الطلاب أن يكونوا واعين بطرق تعليمهم عن طريق الإنعكاس الذاتي .

عند البدء في التعليم ، ويعرض التعميم في التوحيد ، يكون المعلمون بحاجة إلى أن يقولوا هلى وهي بعض الصعوبات الخاصة بهذا الإضطراب ، على سبيل المثال ، الصعوبات في فهم المعنى الاجتماعي لشيء مع نقص الإتصال مع العالم (بحيث يكون الإتصال مُصنّفاً فقط من الدحية الإدراكية بدلاً من المعنى الاجتماعي أو الشخصي) .

إن الإضطراب قد يتفاقم إذا كان المعلم غير راع لهذه الاختلافات الإدراكية ، وإذا كان يعدم بعض التسميات الدعوية لبعض المصطلحات التي يُعرضُ بأنها عادة كمثال على ذلك ، افترض أن المعلم يريد أن يُعلّم طفلاً مصاباً بالتوحد وبصعوبات تعليمية عادة أخرى ، مبدأ ولفظ «كوب» تبعاً للإتجاه السلوكي في العلاج ، فإن المعلم يمكن أن يقرر أن تكون هذه المهمة بالخطوات التالية

١- يعرض نموذجاً أصلياً لكوب . ثم بعد ذلك يحاطب المعلم الطفل بقوله أنظر اهنا كوب . كوب .

بعد ذلك يسمح المعلم للطفل بأن يستكشف هذا الكوب ويراقبه بينما يردّد المعلم كلمة «كوب» . هذا التكرار يتم مرات عديدة

٢- بعد ذلك يقدم الكوب للمعلم مرفقاً بقطعة أخرى محتمة ، مثلاً كتنة مستطينة أخرى يقول المعلم للطفل «أرني الكوب ا كوب» بعد ذلك يُحقّر المعلم على الإستجابة الصحيحة ، إذا لم يستطع أن يستجيب في الحال ، أو أنه أجاب إجابة خاطئة (بأن يشير على القطعة الخاطئة) ، يتم تكرار هذه الخطوة حتى يؤدي الطفل هذه المهمة في الحال وبطريقة صحيحة حسب مقياس مُعيّن (مثلاً ٩ مرات من أصل عشرة) . بعد ذلك يتم تعيين مكان كل من الكوب والقطعة الأخرى بطريقة بسيطة

٣ بعد ذلك تُستبدل القطعة المستطينة بقطعة أخرى لها علاقة بالكوب مثل (صحن أو ملعقة) . ثم تُكرّر الطريقة السابقة .

٤- هناك مرحلة أخرى من التكرار حيث تكون رابطة ما بين تلك القطعة الحديدية وبين الكوب ، إدراكياً أو عن طريق تداعي المعاني وربطها (مثلاً سلطانية أو ريدية بنفس اللون والمادة)

٥- بعد ذلك نضيف ثالثة بحيث يصبح على الطفل أن يختار الكوب من ضمن ثلاث قطع

٦- نبدأ الآن عملية «التعميم» عندما يستبدل الكوب الذي أستخدم في التدريب بكوب آخر مثله ولكن لا يشابهه

٧- بعد ذلك ستعمل أكواباً أخرى ، كل كوب يختلف عن الكوب الذي يسبقه حتى يصبح الطفل قادر على إختيار الكوب عند الطلب حتى بوجود مجموعة مختلفة من الأكواب

٨- إن جلسات التدريب الآن قد أصبحت مُعَمَّمة ، وبالتالي فإنَّ الطفل يستطيع الآن أن يؤدي عمله نجاح في أوقات مختلفة من اليوم ، مع أفراد مختلفين وفي مواقف مختلفة

بعد هذا البرنامج التدريبي الشاق ، فإنَّ المعلم ممكن أن يعتقد أن الطفل الآن أصبح مثمناً بتعريف ثابت للكوب والكلمة الخاصة به ، ولكن هذا ليس صحيحاً بالنسبة للطفل المصاب بالتوحد (أو أن المعلم لن يستطيع أن يجعل الطالب يتقدم بعد الخطوة الثانية بالرغم من كل القدرات العقلية التي قد تظهر لها) ممكن أن نعزو هذا إلى النقص في الواقعية أو السلبية أو ببساطة لبعض الصعوبات في الأداء والخاصة بالتوحد . ولكن الفُرْغ الحادتين لهذا السيارو ، يستطيعون أن يسيروا إلى قُرْص الإصطراب عند الطفل التوحدي .

أولاً ، إنَّ الطفل التوحدي لن يستطيع الوصول إلى مبدأ التمييز بين الكوب والقطعة المستطيلة (لاحظ أن الطفل لا يحتاج أن يفهم الكلمة حتى يقوم بالمهمة) حتى لو بد ، واصحاً أنه بالعمل قادر على القيام بالمهمة من الطريقة التي يحضر بها شيئاً ليشربه أحد لأسبابها هي كلمة (أرني) إنَّ الطفل يدُون حتى أن يفهم ما يُطلب منه ، يستطيع الإستجابة لكل الموقف بوجود هذه الكلمة

إحتمال آخر وهو أنَّ الطفل لا يستطيع أن يفهم الشدبة الراجعة للاستجابة الصحيحة إنَّ الأفعال المصائب بالتوحد قد يُسيئون تفسير مدح المعلم أو قبوله أو حتى سروره منهم إذا قُدمت لهذا الطفل مكافأة مضمومة ، فإنه لا يعتبرها مكافأة بالنسبة إليه (وذلك لأن حاسة التدوْق عند هؤلاء الأطفال عالية ما تكون خصوصية) . إذا لم تكن هذه المكافأة متعلقة ، من ناحية الأداء ، بالكوب (كتقديم الشراب من داخل الكوب مثلاً) فإنَّ الطفل لا يدرك تلك العلاقة المشروطة بين إختيار الكوب وتقديم المكافأة .

أخيراً فإنَّ معدل الإستجابة بمحس الصدفة ، ونموذج المكافأة المرتبطة به قد يكون مقسولاً من الطفل . فإنَّ الطفل ، ويدون أن يتوقع بأنه يؤدي المهمة بنجاح ويكافأ عليها ، تكون استجابته

بمحصن الصدفة في المرحلة الثانية من السيناريو وهذا يعني أن الطفل يكون «صح» في ٥٠٪ من الوقت ، وبالتالي ، وعلى هذا الأساس ، قد يرى الطفل أنه لا يوجد أي سبب لتعبير سلوكه .

هناك احتمال آخر للإضطراب بالنسبة للأطفال التوحيديين ، وهو أن الطفل قد يعيش في المرحلة الثالثة ، أي عندما تعبّر المقطعة المستقطعة ومرة أخرى يرى أن هذا لا يمكن اعتباره سوءاً في التعبير بين الأشياء ، ولكن الصعوبة هنا تكمن في التعبير ذلك المحيط الذي يتم من خلاله تمثيل الكوب . قد يحتاج الأمر إلى وقت لتدريب هذا الطفل على تلك الخطوة الجديدة أطول من الوقت الذي يحتاجه الخطوة الأساسية عليه تعطيل عملية التعلم في الحقيقة ، هذا يعني على الصيق فكلمة كان هناك أي تعبير ولو بسيط جداً ، فإن هذا النموذج يجب أن يتكرر مراراً ، وبدلاً من أن تصبح تلك الخطوة أسهل بهذا التكرار ، فإنه على العكس من ذلك فإن الأمور تصبح أصعب وأصعب بسبب زيادة توتر الطفل من أي تعبير

فإن أكثر الخطوات إرباكاً للطفل التوحيدي الخطوة السادسة ، بالنسبة للأطفال الأقل قدرة فإن مفهوم «كوب» والكلمة الخاصة به لا يكون لها أي معنى أولي أو تصنيفي والذي به يستطيعون أن يفسروا هذا الشيء إلى العرص المستعمل له مثلاً (شيئاً شرب به) وبدلاً من ذلك يرى أنهم يستجيبون لهذا الشيء على أنه شيء غريب من نوعه

لذا يرى أنه إذا لم يكن الكوب شيئاً حاداً بشيء آخر بحيث يكون الخطأ وارد في تفسيره من الشيء الأصلي ، فإن هذه الخطوة سوف تجعلهم يبدأون من البداية مرة أخرى وعليهم صدها أن يتعاملوا مع الإضطرابات الإحافية التي سوف يعانون منها في وصف هذا الشيء الجديد

مهما فعل المعلم لتيسير الموقف بالنسبة للطفل فإن التعميم في التعليم يعتبر دائماً مشكلة إلا إذا تم التلميح على هذه الصعاب وهذا ، لا يتم إلا إذا تمسكنا هذه الطريقة في تعليم التعبير بين الأشياء التي تريد الوضع سوءاً لتشجيعها للخطوات المفصلة في التعلم

في اتجاهات أخرى معرفية في العلاج ، فإن الطفل أثناء تعلمه المفهوم عام فإنه يتعلم كل ما يمت بصلة لهذا الشيء المراد فهمه ثم بعد ذلك يتعلم كل تفاصيله وليس العكس .ها يقوم المعلم من البداية بتقديم المفهوم الأوسع عن الشيء ثم يعلم الطفل أن يستمع إلى معنى الشيء من البداية وهكذا بدلاً من عرض كوب واحد فقط أمامه ، فإنه يتم تقديم مجموعة واسعة من الأشياء ليلعب بها ثم بعد ذلك يُشجّع على الفرز الأكواب (من ضمن مجموعة كبيرة من الأشياء) في عينة عنها صورة لمجموعة متنوعة من الأكواب . أم كلمة «كوب» فإنها لا تقدم للطفل إلا إذا أظهر نجاحاً في عملية الفرز والتي تعني إستيعابه للمفهوم المقدم إليه

تشجيع الطلاب على التفكير

١- حل المشاكل (المسائل)

حل المسائل (المشاكل) هنا لا يعني بالضرورة المسائل الحسابية ولكن مصطلح يصم مجموعة كبيرة من المشاكل التي يعاني منها المتدرب في حياته .

إنّ السّاس دائماً نحاول أن نحلّ المشاكل الاجتماعية والعاطفية والعقلية ، لذا وببعض استخدام مصطلح (أدس) ، فإن من أهم جداً أن يتقن المديرون هذا المصطلح بمصداق الأوسع بالنسبة للطلاب المصاب بالتوحد ، إن كيفية الوقوف في طابور الوجبات في المطاعم ذات الخدمة الذاتية يمكن أن تعتبر مشكلة معقدة كذلك المشاكل الحسابية ، وبالنسبة لأفراد آخرين قد يكون الأمر عكساً تماماً بمعنى أن المشاكل الحسابية معقدة أكثر من الوقوف في طابور الوجبات

٢- الأسلوب الميسر في العلاج

إذا أخذنا في الاعتبار كل ما ذكرناه من التفكير الخاص بالتوحد ، نرى أن على المتدرب أن يكون محيطاً بمهوى بالتعليم يتصف بالخصوصية وبعد من أيّ تواجد جسديّ هذه الخصوصية تدور حول وضع الطفل في موقع يستطيع من خلاله التفكير بنفسه كإنسان بإمكانه حل المشاكل ، وأيضاً يستطيع تطوير طرق كثيرة للعمل باستقلالية في حل أي مشكلة في أي موقف .

على جميع المدربين أن يخلقوا نوعاً من الثقة بينهم وبين طلابهم وأن تمتد هذه الثقة إلى الفهم المتبادل والقبول لقدرات الطلاب الاجتماعية والمعرفية والتعليمية إنه من الصعب على الفرد أن يتجنب كيف يمكن أن يثق بأي شخص آخر إذا لم يكن على دراية بما يفكر فيه ذلك الشخص وما هي نيته . وهذا هو وضع الطفل المصاب بالتوحد

من وجهة نظر المدرسين ، فإن الأطفال المصابين بالتوحد معرضون للشعور بالقلق من عالم المدرسة ، ومن الصعب جداً قناعهم بأنه يمكن أن يفهمهم الناس ويتقبلوهم

إن الطريق الصحيح في العلاج هو يعتمد على العمل على نمط التفكير الخاص هؤلاء الأطفال لذي يتطلب نوعاً من الإستجابة المناسبة بالإستمرارية التي من الممكن الاعتماد والثوق بها يحب على المدرسين أن يجعلوا من أنفسهم أفراداً من الممكن الاعتماد عليهم والتشوق بقدراتهم

في المصنوع العادية ، على سبيل المثال ، يقوم المدرس بالجلوس على مكتبه ليستمع إلى الأطفال وهم يقرأون خلال الحصّة بالنسبة للطفل التوحدي الذي يبحث عن الدعم ، فإن هذا السلوك يبحث على الراحة ، ولكن قد يحتاج المدرس أن يعبر في هذا الروتين اليومي بما يتناسب مع

أعراض أخرى (مثلاً مراقبة مجموعة من الأطفال يقرأون) إذا تمّ هذا السلوك بدون أي سابق إنذار فإن الطفل التوحيدي يمكن أن يصبح مضطرباً ومرتبكاً ، لأنه لم يعد يثق بأن المدرب سيتواجد حينما يحتاجه . إن المدرب هنا يحتاج لأن يتعرف على هذه الحاجة عند الطالب وبكل وضوح . بعد ذلك يوضح وبالتفصيل كيف يستطيع هذا الطفل أن يخلق اتصالاً مباشراً مع الغير ككلما احتاج إلى شيء ، بالرغم من تعبير الروتين . على المدرب أن يدرك أن الطفل التوحيدي لا يستطيع أن يثق بأي شخص كغيره من الأطفال ، ولا يستطيع أيضاً أن يثق بقدراته على التعامل في الظروف المتغيرة ، ولكنه يحتاج لأن يكون قادراً على الثقة بمودج معين من السلوك يستطيع أن يتنبأه .

لهذا يرى أن الثقة هي شيء ضروري جداً حتى لو كان الطفل يحصل عليها بطريقة غير طبيعية ولكنها مع ذلك فهي حقيقية بالنسبة إليه .

٣- التحدي بدون العقاب

يجب أن نكون لأجواء التعليمية في داخل الفصل آمنة ليس بها أي نوع من التهديد . إن الأطفال التوحيدين بحاجة لأن يتعلموا كيف يُجرّبوا ، وعليهم ألا يشعروا أسوأ بوجود أي عقاب لما يفعلوه . إذا كانت النشاطات الخاصة بحل المشاكل يمكن أن تساعد الطالب التوحيدي على التكبير ، هنذا يجب أن يكون في هذه النشاطات نوع من التحدي . هذا يعني أن الفصل يمكن في البداية ، وخاصة إذا كان الطلاب يستخدمون أسلوباً مدرسياً محض نعلم أن المدرسين المصابين بالتوحد ، يميلون إلى استخدام أساليب مدروسة كانت قد استخدمت في الماضي ، وكانت صحيحة ، كما نعلم أن الفصل يضعف هؤلاء الطلاب وذلك لأنهم حانئاً لا يستمعون بأي أساليب أخرى بديلة ، لذا يجب على المدرب أن يخلق مهام يقوم بها الطالب بدون أن يعاقب على طريقة تفكيره وما ينتج عنها . إن الفصل يجب أن يكون أيضاً مثلاً مع تلميحات واضحة لاستحانة أخرى بديلة ومناسبة على الأقل في بداية الأمر .

على سبيل المثال ، طفل صغير مصاب بالتوحد وبصعوبات أخرى شديدة في التعلم ، ذُربَ على شراء قطعة الحلوى التي يحبها في محل صغير ، كذلك ذُربَ على اختيار ما يريد من الحلوى المعروضة وبعد ذلك على الوقوف في الطابور ، ثم دفع ٥٠٠ فلساً ، ثم القطعة التي اختارها ، والتي كانت قد أعطيت له في محفظة فيها قطع أخرى من الفود في الحقيقة كانت هناك مراحل كثيرة لتدرب هذا الطفل على حل هذه المشكلة حتى بدأ يقوم بها بحاج

إن أي تعلم إضافي سيُعتبر نوعاً من التحدي لهذا الطفل ، ولكنه ضروري جداً إذا كنا نريد لهذا التعليم أن يكون مفيداً في ظروف أخرى .

بدأ المدرب بتقديم التحدي الأول في هذه المشكلة وذلك بعدم إعطاء الطفل الـ (٥٠ فلساً) ولكن إعطاءه مجموعة أخرى من النقود مكافئة لها (قطعة من فئة العشرة وقطعتين من فئة العشرتين) في دجول محفظة إن مجرد إعطائه هذه القطع النقدية، جعله كاف لإضاعة الطفل بالذعر، وعدم القدرة على شراء قطعة الحلوى التي يريد، وهكذا يعاقب على «فشل» ومن ناحية أخرى نجد أن إعطاء الطفل المبلغ الصحيح بيده بدلاً من قيامه بنفسه بأحده من المحفظة، يمكن أن يساعده على قبول ما يكفي، ويساوي هذا المبلغ ولكن بطريقة لا تحتاج إلى تعكير أو تعليم. بهذه الطريقة تكون قد تربت الطفل على اختيار نقوده بطريقة فيها نوع من المساعدة وبعبارة قديماً من الاستقلالية والاعتماد على النفس، وبمس الوقت تكون قد حبب الطفل أي إجراءات عاطفية عند فشله في إيجاد قطعة الـ (٥٠ فلساً) والتي تتطلب في هذه الحال إيجاد اختيار آخر.

لقد كان الحل عبارة عن إعطاء هذا الطفل تدريباً مكثفاً في الفصل يدور حول إيجاد قطعة الـ ٥٠ فلساً أولاً وبعد ذلك إيجاد بقية القطع النقدية الموجودة في المحفظة والمساوية لـ ٥٠ فلساً (قطعة واحدة من فئة ١٠ فلسات - وقطعتين من فئة الـ ٢٠ فلساً) وفي كل مرة، يعرض أمام الطفل قطعة الحلوى ثم يطلب منه أن يدفع ٥٠ فلساً.

إذا رجعنا إلى الموقف السابق والخاص بالحل الصغير، فإن الطفل بالفعل كان مدعوراً عندما نظر في المحفظة ولم ير قطعة الـ ٥٠ فلساً ولكن قطعة الحلوى كانت موجودة لتذكره بأهمية باقي النقود في المحفظة، وبمنظرة فيها إحساس بالصر (أو هكذا بدت للمدرب) قدم النقود وأخذ قطعة الحلوى

أهمية التغذية الراجعة

إن التعذية الراجعة التي تعطى للطلاب تحتاج ألا يكون فيها أي نوع من التهديد، (تذكر الأشياء التي يمكن أن نحس أي تهديد للطفل التوحد) وأيضاً تحتاج أن تكون مرتبطة بدور الطفل في المهمة التي يقوم بها، وذلك حتى يستطيع التركيز عليها هذا طبعاً يرجع إلى تقدير المدرب ومعرفته بالجزء الخاص من المهمة والذي يحتاج أن يقدم فيه هذه التعذية الراجعة والوقت الذي يحتاجه لإجراء تجارب أخرى. يجب على المدرب أن يتدخل عندما يصبح واضحاً لديه أن استجابات الطفل للمشكلة هي استجابات تعلم عليها العوصى، وأنه من غير الممكن أن يتجرب فيها أي استجابة صحيحة. ولكن المهم في هذا التدخل هو الوقت وطبيعة التدخل نفسه إن لأطفال المصابين بالتوحد يمكن في بعض الأحيان أن يقوموا بالإستجابة خلال وقت طويل

جداً وأحول بما شوقه في العادة ويحتاج هؤلاء الأطفال أن يبين لهم أن استجاباتهم غير الناجحة ممكن أن تؤثر على المشكلة ، كذلك فإنهم يحتاجون إلى نموذج للطريقة الناجحة في حل المشكلة حتى يستطيعوا أن يربطوها بأدائهم وقدراتهم

ستطيع أن توضح هذه العظة بمثال التالي

فترة مصانة بالوحيد لديها موقف خاص بالطبع يتسم بالإسراف والمبالغة وخاصة فيما يختص بالتوابل (وليس) إنها لا تستطيع أن تُقدّر الكمية الصعبة من هذه التوابل (الملح) (مثلاً ، نصف ملعقة) وتستمر في صبها حتى تفرغ لقد كان المدرب يعتقد بأنها لن تصل أبداً إلى درجة من الاعتماد على النفس طالما أنها تحتاج أن يكون هناك تدخل من طرف المدرب

لذا تم السماح لها أن تفرغ كل حبة التوابل (الملح) على طعام عشائها على أمل أن تكون النتيجة قادرة على جعلها تستجيب الاستجابة الصحيحة في المستقبل

لقد كانت هذه الطريقة محموفة بالمخاطر وذلك لأن العديد من الطلاب التوحيديين لا يمكنهم ملاحظة أن الطعام في هذه الحالة غير صالح للأكل

ونكن مع ذلك ، يرى أن هذا الجزء من الطريقة كان تعالفاً حيث أن العتاة رفضت أن تأكل عشائها ونكها لم توضح لعظيما دور (البهارات ، الملح) في كل هذا ، وكما سم يكر لهذا أي تأثير على أدائها فيما بعد إن التعديب الراجعة بالنسبة للخطأ هنا يعتبر بعيد التأثير

في المرة التالية ، كانت وجهتها منقسمة إلى قسمين ، كذلك فقد سمح لها المدرب مرة أخرى بأن تفرغ كل حبة التوابل على نصف الوجبة بعد ذلك مباشرة تم تشجيعها على تدوق العشاء وعلى تلوق القليل من التوابل حتى ترى الصلة فيما بينهما بعد ذلك تم استعراض الكمية التي تضع عليها العناية الكمية الصحيحة من التوابل في الملعقة (مع إعطائها محاولات عديدة للقيام بذلك) قبل أن يُسمح لها بوضع الكمية المناسبة في القسم الثاني من وجبتها وتدوقها لقد احتاج هذا التعليم إلى تعزيز وتعميم حيث شمل أنواعاً أخرى من التوابل ووجبات أخرى مختلفة ، ولكن هذه المرة كان تعلمها أسهل وأسرع وكان سلوكها هادفاً ومن الممكن السيطرة عليه إن التعديب الراجعة هنا كان لها علاقة بالحالة ، كما كان الدبل أيضاً موجوداً إن إهمال الاستجابة غير الصحيحة (والذي بالفعل كان يحصل في الطريقة الأولى) لن يكون تعالفاً في هذه الحالة إنه ليس كافياً هؤلاء الأطفال أن يعرفوا أنهم على خطأ ولكنهم أيضاً يحتاجون أن يعرفوا لماذا وكيف يستطيعون وضع الأمور في نصابها

التدريب على الدافعية

عندما يصبح الطلاب على وعي أكثر بمجموعه إستجاباتهم الخاصة بحل المشاكل ، فإنهم بعد

ذلك يحتاجون إلى إعطائهم مسؤولية أكثر في تعليمهم يجب أن يشجع هؤلاء الطلاب على السيطرة على بعض المجالات الموجودة في الموقف المطلوب والخاصة بهم بدلاً من أن يكون الأشخاص البالغون محزون المعلومات والحلول الوحيدة لديهم مثال على ذلك ، وعلى مستوى أقل فإن هؤلاء الطلاب يمكن أن يتدربوا ويكونوا مسؤولين عن اختيار المواد الخاصة بعمل بطاقة لعبد ميلاد بوجود شخص بالغ على مستوى أعلى ، يمكن أن يعطى هؤلاء الطلاب مهمة اختبار الوقت الذي يحضرون فيه قاموساً للبحث فيه عن تهجئة كلمة (إن هذا يعتبر جزءاً من الأدوار الموجودة في داخل نشاط معين بدلاً من كونه وظيفة أو دوراً يستلزم وجوده لتكون الطفل متديراً) يجب عليهم أن يتعلموا تقدير فائدة أو عدم فائدة الطرق التي يتعلمونها كما يجب أن يكون هناك طريقة لتصحيح المحاولات الخاطئة بدون العودة إلى تقدير وتصحيح الشخص البالغ .

إن إقناع الأطفال (حتى هؤلاء غير المصابين بالتوحد) على تنظيم عرفهم يمكن أن يصبح عملية شاقة وتدمر مستمرة وبمعنى كل البعد عن أي استقلالية واعتماد على النفس . وفي هذه المهمة وبعيداً عن أي مشاكل خاصة بالواقعية ، فإن الأطفال المصابين بالتوحد يمكن أن يواجهوا صعوبة إضافية في عدم فهم معنى كلمة «نظيف» ، وبالتالي فإنهم لا يمتلكون أي مفهوم واضح لما يجب فعله . يستطيع أن يحل هذه المشكلة بتزويد الطفل بصورة لغرفة في حالة نظيفة (أو عدة صور ، لو كان ذلك ضرورياً) ، ولهذا يكون لدى الطفل هدف واضح يعمل تجاهه وطريقة مستعملة في معرفه إذا كانوا قد حققوا هذا الهدف

بالمن يشجع الأطفال الترححون أن يعرفوا أن المكافأة التي تعطى لهم بعد إتمامهم لأي مهمة لا تكون موجودة دائماً مع المدرب . إن هذا الجزء من التعليم مهم جداً ، ويجب تحفيز الطالب على أن يكون راضياً عن إتمام المهمة لنفسه وليست من أجل المكافأة . يحتاج المدربون بعد ذلك إلى تطوير طرق جديدة لتساعد الطلاب على أن يتعلموا أن يكافئوا أنفسهم على إتمامهم أي مهمة (بقيامهم مثلاً بأي نشاط مُفصل لديهم) كطريقة غير طبيعية (مصطنعة) لفهم كيف تكون الدافعية للتحفيز ، وهذا شيء يقوم الأشخاص غير التوحديين بالعمل من خلاله بدون أن يتعرفوا عليه .

تكوين بنية لصنع القرار

سبب طبيعة التمكيز التوحدي ، فإن الأشخاص المصابين بالتوحد يعتمدون إلى الاعتماد على المدرب أو أي بديل آخر يوضع لهم . إن المدرب لا يستطيع أن يتجاهل هذا الاعتماد وأن يتوقع من المدرب الاعتماد على نفسه . إن المتدربين من التوحديين يحتاجون إلى بنية أو تركيب معين

يعتمدون عليه ويستطيعون من خلاله أن يتعلموا كيف يصنعون القرار إن كل ما يظهر لنا من كسل أو نقص في المعرفة أو الدافعية عند التوحيدين ما هو إلا صعوبة في معرفة وإستخدام تقديرهم الخاص بهم . إن الدعامة التي تساند هذا التفكير الذي يتصف بالاستعلالية يمكن أن تكون عبارة عن مجموعة من الصور أو رسم بياني أو قائمة معينة ولكن مهما كانت ، فإن الطفل يحتاج أن يعلم إستخدام هذه الدعامة ونجربتها في مواقف قبلية الخطورة . وبهذه الطريقة فإنه يصبح قادراً على السطرة أكثر وعلى تقدير مدى قدرته على صنع القرار

الخطوة التالية في التعليم تبدأ عندما يصبح الطفل أكثر وعياً بقدرته على إستخدام الدعامة ، وعندما يصبح قادراً على اختيار أن يستخدمها في بعض الأوقات وليس في بعضها الآخر ، على سبيل المثال ، عندما يبي الطلاب أنهم قادرون على كتابة قائمة بالمشتريات الخاصة بهم ، وعندما يحتارون أن يفعلوا ذلك من أجل رحلات التسوق الخاصة بقوائم المشتريات الطويلة ، وليست تلك المحتوية على مادة واحدة للشراء .

التأكيد على كل ما هو إيجابي

إن الأطفال التوحيدين لا يحتلمون من غيرهم من الأطفال في الاستجابة الجيدة عندما يكون تصحيح الخطأ به تأكيد على الشيء الذي يفعلونه بدلاً من الشيء الذي لا يفعلونه يجب أن نركز على ما هو إيجابي . ويكون هذا التركيز مُهمّاً عندما يترك هذا الطفل السلوك المكسوت بدون أدنى فكرة من السلوك البديل . إن الطفل التوحيدي يستطيع الإستفادة أكثر من غيره من الاتجاه الإيجابي في التعليم ، إذا كان هناك تركيز على التبادلية في تجرب هذا التعليم بعد ذلك يحتاج المدربون إلى عرض نموذج لكيفية التمتع بالقيام بأي مهمة . كما يحتاجون إلى تكوين تجربة حقيقية ممتعة توضح للطفل كيف يكون التعليم تبادلياً ، بمعنى أن التجربة ممتعة ، وأنه هو نفسه جزء من هذا السيناريو الممتع .

اعتبار المدرب كنموذج

نحن نقترح هذا ، وكتيجة لكل ما سبق ، أن يكون العمل مع لأطفال التوحيدين من طريق التعليم بالاقتراء . هذا التعليم هو إتياء فعّال جداً . فالمشاركه في أي نشاط يقوم به الطفل (كأن يقوم المدرب بتشكيل قدر من المحار في نفس الوقت الذي يقوم فيه الطفل بتشكيل قدر آخر خاص به) يمكن أن يساعد الطفل على فهم التبادلية في التجارب ، كما يروده محيط يستطيع من خلاله أن يصدر حكمه ويقدر عمل المدرب ، أو حتى أن يعدل أي اقتراحات بدلاً من أن

يكون فقط مستقلاً لها .

التركيز على التمتع

بسبب أهمية العواطف في التعليم ومدى صعوبتها بالنسبة لهؤلاء المصابين بالتوحد ، فإنه يصبح واضحاً أن التركيز على التمتع يحتاج إلى برنامج محدد يهدف إلى إعطاء نتيجة مشمرة إن الكثيرة من الطلاب التوحيديين يحتاجون أن يتعلموا كيف يتمتعوا أنفسهم في التعليم المدرسي فيما بعد .

إن جدول التعليم الأكاديمي يسيطر على عمدة التعليم بدرجة لا يشجع فيها الطالب على التمتع بهذا التعليم . يرى أن المدرسين يقومون بنقل الطلاب إلى المرحلة التالية في التعليم بمجرد أن يصلوا إلى الجاهز المطلوب وبدون إعطائهم الفرصة للتمتع بما تعلموه . إن الطلاب التوحيديين لا يمكنهم أن يصنعوا وقتاً خاصاً بالتعليم ، ولكن على المدرسين أن يدركوا قيمة تعليم الأطفال والتمتع به .

بالتأكيد ، فإن التمتع يظهر جدياً في برامج التعليم الخاصة بالمراهقين عندما يقومون بممارسة نشاطات ترفيهية محببة ، ولكي نقترح هنا أن يكون هذا التمتع حراً من برنامج التدريب في مراحل مبكرة من العمر من وجهة نظري ، فإن يرى أن التمتع بالتعليم هو هدف تعليمي شرعي ، والبعد عنه هو طبعاً لفرض كثيرة .

إن هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى التركيز على التمتع وإلى تعليمهم مشاركة الغير بهذا التمتع لذا يكون على المدرس تشجيع الطلاب على المشاركة بالتركيز على التواصل البصري في الوقت الملائم ، بحيث يعكس متعة الطفل في تعبيرات وجه المدرس ، أما هؤلاء الطلاب الذين لديهم معرفة وفهم بعمدة التحاطب فإن المدرس يبين لهم بأنهم سعداء

كذلك فإن صورة فوتوغرافية لتجربة المرح والسعادة بالسبب للطفل ممكن أن نستخدم كمُبة لعكس هذه المشاعر في مواقف أخرى . ومرة أخرى ، فإن هذه الفكرة هي نقطة مهمة جداً علينا نحن المدرسين أن نسه الطلاب إليها ، بمعنى أن نلفت نظر الطلاب إلى التجارب الخاصة بهم بدلاً من التركيز على الملامح الموجودة في هذه التجارب .

الطرق الخاصة بتعليم الطلاب حل المشاكل (المسائل)

١ التعامل مع الحاجة الملحة إلى حل المسائل

يحتاج المدرسون إلى أن يبقوا دائماً على وعي بالأبعاد المختلفة لتلك الصعوبة الخاصة بعيد الطفل التوحيدي لأي مهمة ملقاة على عاتقه ، كذلك عليهم أن يكونوا أكثر وعياً بالصعوبات الخاصة

تعاملهم مع أي تعبير متعدد الأبعاد في وقت واحد

كذلك يحتاج هؤلاء المدربون أن يدركوا أن ما يعتبر صعوبة هو خاصية ولكنها حقيقية إن لم تكن تظهر دائماً بسبب عدم وعي المدرسين بتلك الأبعاد المختلفة لهذه التعقيدات الموجودة في المهمات التي يعرضونها لقد برر هذا الموضوع في فصول سابقة من هذا الكتاب والخاص بتعليم التواصل؛ وفي المقال الخاص بتعليم الرياضيات إن الأطفال، في العادة، يعتمدون الأعداد الترتيبية (تسلسل الأعداد - الأول - الثاني - الثالث) فإن تدرسيها غالباً ما يعتمد على معرفة الطفل بالأعداد الترتيبية وكيفية وصل من خلالها إلى الأعداد الأصلية عندما يسأل السؤال الثاني كم العدد؟ من مجموعة من العناصر، وتشجيع الطفل على عد العناصر واحداً تلو الآخر حتى يصل إلى الإجابة الصحيحة إن كل الأطفال سيواجهون صعوبة في هذه التجربة؛ وذلك لأن الأخير يتبدل دوره من كونه آخر رقم في السلسلة إلى «إسم» يدل على مجموع عدد العناصر في هذه المجموعة.

يعني الأطفال التوحيديون كذلك من إعاقاة خاصة بعدم قدرتهم على «قراءة» أو معرفة قصد المدرب، إنهم لا يستطيعون أن يعرفوا، الإنشادات الاجتماعية والخاصة بتسيبهم إلى التعبير في طبيعة المهمة؛ وذلك لأنهم دائماً ما يكونون متمسكين جداً بالهانة الأصلية لأي مهمة مرسى مثلاً، بصورة لا تدعو لأي دهشة، أن جهدهم في العد من ١-٥ يمكن أن يؤدي إلى رقم ٨ (أو أي استجابة أخرى غير مناسبة) للسؤال كم عدد؟ إنه يمكن أن تتعلب على هذه الصعوبة برعائهم تدريباً منفصلاً على تحمين الأعداد الأصلية باستخدام أرقام صغيرة في البداية تسهل إدراكهم من النظرة الأولى لقد وجدنا أن إحدى الطرق المفيدة في السيطرة على هذه الإعاقاة هي استخدام تعليم البيئة الخاصة بتعليم الكمبيوتر أو الأجهزة لأخرى المناسبة

٢- المتطلبات الاجتماعية والعاطفية

اعتماداً على ما ذكر آنفاً، فإنه أصبح واضحاً أنه بينما يعتبر البعد الاجتماعي سهلاً وميسراً بالنسبة للأطفال الطبيعيين، فإنه ليس كذلك بالنسبة للأطفال التوحيديين إن التواصل الاجتماعي بالنسبة للتوحيديين يقف حائلاً في سبيل فهمهم لذا نحن نتساءل هنا، إذا كان بالإمكان تعليمهم المهارات الخاصة بالتواصل كأني مهارة أخرى مهما كانت الأمور، فإنه عند تعليم هؤلاء الطلاب فإنه يحتاج أيضاً إلى توفير المسائل الاجتماعية والعاطفية اللازمة والتي تكون الحاجة ملحة أيضاً لوجودها.

وكما اقترحنا سابقاً في مكان آخر من هذا الكتاب، فإننا نرى أن تعليم الكمبيوتر المساند، أو

تكوين اتجاهات التي يستطيع الطالب القيام بها بالاعتماد على نفسه ، هما طريقتان معدتان حداً لتعليم الأطفال التوحيدين مادة جديدة أو مادة صعبة . كذلك ، فإنه من السهل على هؤلاء الأطفال أن يتعلموا من شخص أو من مدرب مألوف لديهم ، بحيث يمكن بهذه الطريقة التقليل من المتطلبات الاجتماعية المفروضة على الطفل بدلاً من تعليمهم عن طريق التعاون مع طلاب آخرين مثلهم .

٣- تطوير الإنتباه الاختياري

لقد رأيت سابقاً أن الأطفال التوحيدين لا يستطيعون تطوير انتباه موحد بنفس الطريقة الآلية التي يستخدمها الأطفال العاديون . هذه الإعاقة المكرة تؤدي إلى صعوبة في الإنتباه المشترك وفي توجيه انتباههم من قبل الآخرين . قد لا يعي هؤلاء الأطفال أهمية الادعاءات التقليدية والمعروفة مثل رفع الأشياء إلى أعلى للبحث عن شيء ما أسفلها ، أو الإشارة إليهم أو حتى استخدام اللغة لتوجيه الإنتباه . لذا ، فمن يرى أنه من الضروري أن تركز الشايطات المختصة هؤلاء الأطفال على توجيه انتباههم بدرجات مختلفة من التشجيع

لذا قد يحتاج الأمر هنا إلى تكوين طريقة بصرية توجه انتباه الطلاب إلى تلك الشايطات مثل تسليط الضوء القوية على العناصر الأساسية في كتاب بطريقة توضح تكوينه ، مثلاً تسليط الضوء على صفة معينة بلون معين ثم بعد ذلك استخدام هذا اللون لإيجاد كل ما يتعلق بهذه الصفة (من أسماء- ولفظ أو عبارات لعظية أخرى) وفي مستوى أقل تقدماً في التعليم نستخدم جداول مصورة بلون الذي يمكن أن يؤدي فيه كل نشاط ونعمم مع توجيه انتباه العمل إلى الشايط التالي في سلسلة الشايطات المعروضة . ولكن ، مرة أخرى ، يرى أن التقدم في التعليم يبدأ عندما يصبح الطفل قادراً على توجيه انتباهه بنفسه

في المثال الأول من الأمثلة التي ذكرت سابقاً ، يرى أن الطلاب بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يسلطون الضوء على الأدوار الموجودة في الكتاب لأنفسهم ، وأن يكونوا قادرين على الإنتباه إلى هذه الأدوار نفسها بدون تسليط الضوء نهائياً .

في المثال الثاني ، أيضاً ، يرى أن الطلاب يمكنهم التقدم في التعليم من تقليب بطاقة خاصة بهم بأنفسهم ، إلى النظر إلى صورة معينة ، إلى وضع إشارة أو علامة (٧) إلى جانب الصورة التي تبين إتمام المهمة ، وأخيراً إلى ملاحظتهم العقلية لإتمامهم المهمة وانتباههم للمهمة التالية

إن الأطفال التوحيدين يحتاجون إلى الخبرة والتجربة في توجيه انتباههم إلى الأماكن التي يوضح فيها ماذا يفعلون وكيف يفعلون أي شيء . وبهذه الطريقة ، يستطيعون أن يسيطروا على طريقتهم في الإنتباه في أي موقف يحتاج إلى حل المشاكل

٤ - الإلتناء إلى المعنى

من الواضح جداً أن الأفعال التوحيدية لا يقومون بالبحث عن المعنى (أو حتى المعنى التقليدي) بنص الطريقة التي يقوم بها الأفعال غير التوحيدية ، لذا يحتاج المدربون إلى تعميم الأفعال «الإلتناء إلى المعنى» بصفة خاصة ، ولأن هناك خطورة في تعليمهم أي عادات إجرائية أخرى إن الإلتناء الاختياري لها يتعلق بالإلتناء إلى الهدف من الحادثة على سبيل أمثال ، عن عرض مجموعة من الصور الخاصة بشاط معين (كعمل ساندوتش مثلاً) ، فإن انتباه الطالب يتركز بعيداً عن تسمية العناصر الموجودة في الصورة ، أو حتى تكرار بعض العبارات التي تعلمها إنه يتركز فقط على إعداد كسمة واحدة يصف فيها جوهر وأنب الشاط الذي يقوم به

يتضمن الإلتناء الاختياري للمعنى معرفة الطفل بكون الشيء غير متصل بالموضوع في المرحلة التحصيلية الخاصة بأي مهمة ، كما يحتاج الطفل إلى تدريب في هذا الموضوع فبدلاً من قيام المدرب بتجهيز المواد اللازمة لمهمة معينة (مثلاً تنظيف الطاولة) ، نرى أن الطفل يقدم له أولاً الأدوات اللازمة لتت المهمة (قوطة - ووعاء للماء والصابون) بالإضافة إلى عنصر أو مادة أخرى ليس لها علاقة بالموضوع (مثل فرشاة للشعر أو مكسة بها يد طويلة) . بعد ذلك يُدربُ الطفل على الاختيار الواعي بدلاً من عدم استخدام العنصر غير المرغوب فيه إن الصعوبة تزداد بإضافة عناصر أخرى أو استخدام كل هذا في مهمة أكاديمية أخرى يكون الاختلاف فيها غير واضح بعبارة ، إن التخطيط لأي مهمة الذي يتضمن أيضاً التخطيط للأدوات اللازمة لهذه المهمة ، يجب أن يكون جزءاً من الروتين الخاص بالمفصل الدراسي

٥ - تعريف المشكلة

لا يجب أن نعرض على المتعلمين بالتوحيد أي مشاكل لا يستطيعون حلها ، وذلك لأنهم لا يمكنهم المهارة أو المعرفة لعمل ذلك ، أو لأن ذلك يعتبر أبداً ما يكون من قدراتهم في هذا الخصوص هذا يعتمد على تقدير المدرب فحتى تكون للمشكلة الفائدة المرجوة منها في عملية التعليم فإنها تحتاج ألا تكون قابلة للحل في الحال (يجب أن تكون «مشكلة» بكن ما هي الكلمة من معنى) ، ولكنها يجب أن تكون قابلة للحل في الوقت اللازم لذلك

هذا تظهر الخصوصية في صعوبة التكبير بالنسبة للتوحيدين فكل ما يظهر حده ممكناً في بعض الأوقات ، يمكن ألا يكون كذلك في أوقات أخرى بسبب عدم توفر المعلومات اللازمة في ذلك الوقت (لأن الحادثة لم تلمح لوجودها) ، كذلك إذا لم يكن تسلسل الصعوبة في الحادثة معقولاً ، فإن النتيجة تكون عدم القدرة على حل المشكلة يجب أن يعني المدرسون أنه ليس كافياً أن يتعلم الطالب مهارة معينة ، ولكن على الطالب أن يعرف كيفية الوصول إلى ، بمعنى

آخر ، على الطالب أن يدرك أنه يعرفها .

الصعوبة الأخرى التي يعاني منها الأطفال التوحيديون وبخاصة هؤلاء الذين تطور لديهم الوعي بالذات كأفراد قادرين على حل المشاكل ، هي أن هذا التطور في الوعي الذاتي يمكن أن يتصرم إدراكهم لأنفسهم على أنهم لا يتميرون بالكفاءة في هذا المجال . لذا إنهم تُعرَّضُ للمعذبة التي يعرفونها أمامهم ويوصح ، وكيفية استرجاعها وتطبيقها على المشكلة ، فإنهم سيتهون إلى المؤس وحيية الأمل المكتسبة فيستسلمون عند أول مشكلة تواجههم ، ويتظنون المساعدة من المدرب . لذا ، فعلى المدرب الإهتمام بكيفية عرض الشايات الخاصة بحل المشاكل

٦- تطوير سلسلة من الطرق للحفاظ واسترجاع المعلومات

يجب أن يكون المدرب الخاص بالطلاب التوحيديين متأكدًا من أن طلابه لديهم حصيلة من الطرق الخاصة بالتذكر واسترجاع المعلومات (والتي يمكن أن تتضمن : التصنيف - التسميع - طرق التخيل - التوسع في دلالات الألفاظ - والفكرة على كتابات النص) . إذ توفر لدى الطفل هذه المجموعة أو الحصيلة من الطرق ، عندها فقط يصبح قادرًا على الاحتيار الذاتي للطرق الموجودة في المجموعة . (وهذا يعتبر تطوراً في التعليم يسعى إليه إذ أردنا التحسين من مستوى تفكير الطفل التوحيدي) .

نحتاج كل طريقة من الطرق السابقة إلى تعليم محدد خاص بها ، مع أخذ قدرة الطفل على التعليم في عين الإعتبار . يجب أن نذكر دائماً أن التمرين على الإلقاء أو التسميع مثلاً ، لا يجب أن يكون محدوداً هؤلاء الطلاب الذين يجيدون اللغة ، وذلك لأن وجود الشيء الذي له صلة بالموضوع يساعد الأطفال الذين لا يجيدون التحدث والذين يعانون من صعوبات أخرى بالاعتماد أن يحتفظوا في عقولهم بالسبب الذي من أجله ترك الطفل الفصل (ليذهب إلى الحمام أو ليذهب إلى الساحة الخ) ، كما سيؤدي أيضاً إلى جعل الطفل أقل قلقاً ، وإلى تزويده بالتدريب الخ من التذكر . بالطبع فإن هذا يروِّدُ الطفل بذاكرة قصيرة الأمد مع التلميح إليها بوجود «الشيء» ولكن هذا يعتبر بداية . إن الإبهامات الواضحة والتي تعكس فعلاً مُعَبَّأً متعلّقاً بشايط معين ، يمكن أن يؤدي نفس الوظيفة بالنسبة لطفل آخر أكثر قدرة على التصرف (أو حتى نفس الطفل غير القادر ولكن في ظروف أخرى) ، كما سوف يكون لها فائدة في كونها أكثر تجريدية ونظرية بحيث تسمح بمرص أكثر للنمو الإدراكي

تطور طرق التعليم اللغوية وغير اللغوية

يعاني الطلاب المنصابون بالتوحد ، غالباً ، من المشاكل اللغوية ، وهذا يؤثر في الطريقة التي

مراحل هذه الأحداث أو الشايات وهذا يعتبر شيئاً مهماً جداً يساعد الطلاب الذين يعانون من صعوبات لغوية ليكتبوا أكثر وعياً بالمرحلة التي يتسوها لحل مشكلة ما ، كما يساعدهم على عكس الطرق التي يستخدمونها وبخاصة بهم .

هناك حاجة إلى هذا النوع من التدخل البصري عند التخطيط لأي نشاط أو حتى عند استجواب الطفل لاستخلاص المعلومات منه فيما بعد . كذلك من المهم أيضاً ملاحظة أن المهارات (كإستخدام الصلة مثلاً) يمكن أن تكون متوفرة لدى الطلاب ، ولكن مستوى الكفاءة الخاصة بها قد يتدنى في حالة التوتر . لذا يرى أن الطفل الذي «لديه» القدرة على القراءة يمكن أن يفقد تلك القدرة تحت أي ظرف متوتر . مثلاً إذا أعطيّا طفلاً قائمة بالمشتريات المطلوبة باعتبار أن هذا العمل قادر على القراءة ، يمكننا أن نرى أن هذه المهمة قد تكون مستحيلة بالنسبة إليه في أي ظرف متوتر يحصل به في الحس . لذا فإن ما يحتاجه هذا الطفل في هذه الحالات هو قائمة بصرية (مجموعة من صور الأشياء أو العناصر) التي يريدونها حتى يستطيع أن يؤدي مهمته بسجاح في أي ظرف متوتر .

باحتصار في حالات التوحد ، يرى أن توفر المهارات والمعرفة للمعرد لا تعتمد على البيئة أو الوقت ، ولكنها تنمى بتعبير متغيرهما ، ومرة أخرى ، يرى أن العدد الاجتماعي هام جداً

الوعي بالتفكير الذاتي

١ - تطوير مجموعة من الطرق :

إن أحد الملامح المميزة للتوحد هو حسهم للتماثل أو الرقابة ، وخاصة إذا كانت الحادثة برمتها مألوفة لديهم . لذا يرى أن الأطفال يمكن أن يرحسوا بأي تعبير (كربهم في عطله مثلاً) ولكنهم يضطربون بشدة إذا أزيلت صورة مثلاً من على حائط فصلهم الدراسي ، بالمثل ، فإن الصلة الرئيسية للتفكير التوحيدي هي الميل إلى تسي نفس الطريقة في حل أي مشكلة حتى لو كانت تلك المشكلة قد تعيرت وتحتاج إلى طريقة أخرى .

وحتى يعمل على تحسين فعالية التفكير التوحيدي ، علينا أن نجد طرقاً غير تشجيعية تمنح الطلاب من نقل «قانون» أو التعيش عن معرفة معينة ، وتشجعهم على التقدم إلى أي مشكلة بمجموعة من «القوانين» أو الطرق التي من الممكن أن تنطبق عليها

إن من الممكن أن نقدم للطفل لمهمة التي تحتاج إلى طريقتين حتى تكتمل بسجاح . «ومثال على ذلك أن يقوم الطفل بجمع فئات عديدة من النقود ليكون المبلغ اللازم له لشراء أي شيء» وذلك حتى يكون فكره «التعادل» $(2+2=4)$ وأيضاً $3+1=4$ أو $5-1=4$ هذه العكرة يمكن أن توسعها أكثر

لتشمل طرقاً أخرى عديدة لحل المشاكل ، مثلاً شراء ما يلزم من المواد لعمل وجبة معينة إحدى الطرق تبدأ باختيار وتقرير الوجبة المراد تناولها ، وإمعان النظر بالكميات اللازمة ، التأكد من المواد الموجودة في المحرر وتسجيل قائمة بالمشتريات ضمن الترتيب الموجود في قائمة الكميات بعد ذلك يتم تصنيف ما يراد شراؤه في «رحلة التسوق» من المواد المرتبة في القائمة (كل مادة تدو (الأخرى)

هذه طريقة معقولة جداً بالنسبة للتسوق في السوق المركزي ، وتتركز قائمتها في أنها تحتفظ بتصنيف المواد تبعاً لأهميتها بالنسبة للوجبة ، وبالتالي تُرَوِّد الطفل بتنظيم الذاكرة يساعده على تذكر ما تمّ شراؤه

ومع ذلك ، فإن هذه الطريقة تعتبر كارتة إذا كان الوضع يتعلق بمحلات أكثر تخصصاً ، وبعبارة عن بعضها البعض وتحتاج كل منها إلى الوقوف في داخل طابور تحيل مثلاً أن يقع الطفل في طابور لشراء الخضروات في محل الخضار ، ثم بعد ذلك الذهاب إلى الجرار ثم يعود بعد ذلك إلى محل فواكه وهكذا . في هذه الحالة فإن تصنيف القائمة يجب أن يأخذ بالإعتبار الطريقة التي تُصنّف فيها البضائع للبيع بدلاً من تصنيفها تبعاً لأهميتها ودورها في الوجبة ، وهذا التصنيف بعدد داته هو الذي سيروود الطفل بالتأثير المناسب للتذكر فيما بعد الخطوة الثانية بالنسبة للتفكير تكون عندما يتوفر لدى الطفل الطرق التصنيفية ، وعليه بعد ذلك أن يختار فيها الأكثر ملائمة له بحسب ظروفه .

يجب على جميع المدرسين أن يشجعوا الطلاب على إكتساب حصيلة من الاستجابات ، حتى يكونوا على وعي بهذه الحصيلة وحتى يعيهموا تلك الحاجة الماسة إلى المرونة في الظروف الطبيعية من الحياة العادية ، وبدلاً من أن يكون التركيز على نقطة واحدة أو طريقة واحدة نجد أن الأمر يصبح مرونة بين الموائد والمصار الخاصة بالطرق المختلفة

إن دفع الطالب إلى تطوير طرق وانمايات مختلفة للقيام بنشاط معين يعتبر أمراً صعباً ، لأنك بدلت تسير عكس «التيار» الخاص بالتفكير التوحيدي ، وهذا يسبب التوتر للأطفال يجب أن يأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار خاصة أثناء مرحلة التخطيط الخاصة بالتدريب ، وليس أثناء قيام الطفل بممارسة النشاط نفسه المعنى أن التفكير يتسلسل آخر للقيام بشراء المواد لا يعني شيئاً عندما تكون لطفل فدهام فعلاً شرائها يتسلسل معين ولكن بالإمكان التفكير بتسلسل آخر قبل أن يذهب الطفل إلى المحل ، أي مرحلة التفكير الأولى ، وذلك حتى تتوفر لدى الطفل طرق أخرى لمبحث عن البضائع في حال تعبير ترتيبها في المحل

٢- تطوير أنماط أخرى للتعليم والتي تتضمن طرقاً أكثر تقدماً .

بما أن التعليم يعتبر شيئاً صعباً بالنسبة للطفل التوحد ، فإن أي نجاح في أداء أي مهمة يجب أن يكون مقبولاً كأفضل ما يمكن أن يؤديه هذا الطفل بالنسبة للصعوبات التي يعاني منها . كذلك ، كما قد ذكرنا ، نحتاج مدى أهمية مقاومة أي إعراء لدفع الطفل إلى المرحلة التالية من التعليم . ولكن هناك دائماً حاجة مكتملة ومستمرة لإيجاد طرق أخرى أكثر تقدماً ، نضيفها إلى حصيلة الطفل من المعلومات . هذه الحاجة تعتبر ملحة جداً في التوحد ، حيث يكون التعليم معتمداً في معظم الأحوال على التدخل من قبل المدرب .

لذا يرى الأطفال التوحدين قادرين على التقدم من إيمان النظر في الشيء إلى التركيز عليه من خلال تعاملهم مع أي موقف يحتاج إلى «حل مشكلة» ، وهذا بدوره يرودهم بالخبرة في التعرف على المعلومات التي تمت للموقف بصفة واسقاطها من حسابهم

كذلك نجد أنه بالإمكان تطبيق هذه الطرق المختلفة في عملية الاختيار الخاصة بمعاني الكلمات إن الهدف من هذا هو النظر إلى المعنى الإجمالي والقدرة على التحمين وإصدار الأحكام الخاصة بالموقف بحسب الفكرة التي لديهم عن المعنى . بمعنى آخر يجب عليهم أن لا يهتموا كثيراً باللامع الإدراكية والحسية للحادثة ، ولكن عليهم أن يتعلموا أن يتعدوا موقفاً يبحثون فيه عن كل ما يمت بصلة لهذه الحادثة . وبهذه الطريقة يتعلم الطلاب التركيز على اللامع الوظيفية الصلة بالموقف حتى يقوموا بالحدوث ، بدلاً من اعتمادهم على إلقاء النظر على الشيء بالصدفة . يتم الوصول إلى هذا المستوى بطرق تصيب الأشياء أو الأحداث على أساس الصفات الوظيفية وليس على أساس المظهر .

كذلك نجد أن العصر العاطفي الشخصي أيضاً يمكن أن يساعد في هذه النقطة . فربى مثلاً أن الأطفال يستطيعون في هذه المرحلة أن يصنّفوا الأشياء إلى أشياء يسيرونها مقابل أشياء أخرى يأكلونها ، ولكن بعد ذلك يصنعون كل مجموعة من المجموعتين السابقتين إلى «أشياء أحب أن أكلها/ ألسها» و«أشياء لا أحب أن أكلها/ ألسها»

الذي نود اقتراحه هنا هو حاجة المدرب إلى الاستمرارية في تحييل مهمات أو مواقف ليرى كيف يمكن للطلاب أن يتكلموا معها بطرق أخرى ، والأهم من ذلك أن يدرك المدربون أن هذا التحييل يحتاج لأن يكون ضمن حدود معرفتنا بمط التفكير الخاص بالتوحد

ليس هناك أي معادلة سحرية ممكن تطبيقها في تعليم الأطفال المصابين بالتوحد ، ومن وجهة نظري فإنه لا يوجد أي تحديد مسبق لأي نشاط يمكن أن يحرز الأداء الفكري بالنسبة إليهم .

إن الموضوع عبارة عن الانتقال من النشاطات المعروضة على الطفل ، وتحليل الكيفية التي ترتبط فيها هذه النشاطات بالتفكير التوحيدي بالإضافة إلى كيفية الاستفادة منها في تسهيل تطور هذا التفكير .

٣- إستخدام مجموعة من الطرق الخاصة بالحفظ واسترجاع المعلومات على جميع الأطفال أن يدركوا أن بعض الأشياء تحتاج إلى الحفظ أو التذكر ، كما نحتاج إلى أن يتعرفوا على الطريقة المناسبة التي تساعدكم في هذا الحفظ

إن الأطفال المصابين بالوحدة لا يستطيعون القيام بهذه المهمة في الحال وعدم الحاجة ، ولكنهم يحتاجون إلى تدريب مباشر ليقوموا بها . مرة أخرى ، وحتى يُحَسِّنُوا من قدرتهم على التفكير فإنهم يحتاجون إلى تطوير قدرتهم على السيطرة على هذه العملية . لذا فإنهم يحتاجون إلى الممارسة والتدريب في اختيار واستخدام الطرق الخاصة بالحفظ واسترجاع المعلومات المناسبة بمواقف مختلفة ، كما يحتاجون إلى المعرفة بالطرق اللازمة لعكسها على هذه الممارسة . مثلاً ، إن التسميع أو التمرين على الإلقاء يعتبر طريقة فعالة جداً لتذكر الطفل أي رسالة قصيرة ، أما بالنسبة لتذكر قصته مثلاً ، فإن هذا يتطلب عمل خطة لشخصيات الرئيسية والأحداث . كما رأينا في الفصل الخاص بالنظور في سرد القصة ، فإن هذا يحتاج إلى تدريب خاص . لذا فإن المواقف التي توضح هذا التمييز بين الأحداث والشخصيات يجب أن تُنظَّم وتُقسَّم لعطفاً أو بصرياً .

٤ - انعكاس التعليم السابق على التجربة

هذا المنهج يحمل بين طياته المفكرة العامة والخاصة بالبرامج التدريسية إن المهام التي كُلِّفَ بها الطلاب التوحيديون (و طريقة عرضها) يجب أن توفر لهم الفرص المناسبة لريادة وعندهم بالطرق التي يمكنهم استخدامها في التعامل مع المواقف . إن أول خطوة يحتاجها هؤلاء الطلاب إلى القيام بها هي «أن يعرفوا أو لا يعرفوا» إن التقدم هنا يكون جلياً عندما تساعد هؤلاء الأطفال على تجاوز هذه الشرة بين معرفة أنهم لا يعرفون ، ومعرفة أنهم لا يعرفون .

إن إكمال أي مهمة يجب ألا يُغْتَسَر نهاية التعلم . إن المنهج التوحيدي يحتاج إلى انقوت والتسهيلات المتوفرة عند اللزوم حتى يعكس ويُظهر الطريقة التي تعلمها في حل المشكلة ويضع معين الاعتبار الدلائل المقترحة .

يحتاج المدربون عند وضع خطة التعليم أن يحددوا فترة خاصة من الوقت فقط لإظهار وعكس

ما تُمَّ تعليمه للأطفال ، وهذا يتخصص فهو تقوية الذاكرة والتي نعتبر معقدة جداً في بعض النقاط الخاصة بالمشكلة . كذلك فإنهم يحتاجون أن يحاولوا جعل هذا الانعكاس يدور لأوجه العاطفة من المهمة . المهم هناك أن يعكس هؤلاء الطلاب ما تعلموا (بدلاً من استمراصه وتذكره) ، وعندما يصل إلى هذه النقطة فإنهم يحتاجون إلى تقييم ما فعلوه . ومن خلال عمل في هذا الموضوع ، نحن بأحد صورا فونوغرافية فورية للطفل أثناء قيامه بعمله بالإصغاء إلى تعبيرات وجهه . وتعتبر هذه هي الخطوة الأولى في هذه العملية .

إن المُنْبَه الذي يستخدمه المدرب ليحبر الطلاب برغبته في البدء تحرير (صنع الكيك) (هو أحد الكيك ووضعها في الفرن) ، بدلاً من استخدامه ليُنْبَه آخر يتخصص غسل اليدين والاستعداد لأكل تلك الكيك .

في هذه المرحلة ، تكون الذاكرة أقوى وتُمكننا أن يساعد الطلاب على الانتباه والتعرف إلى الروائع المبعثة من الفرن نتيجة صنع الكيك . هذه النقطة يستطيع الطلاب أن يتوقعوا المرحلة المقبلة في العملية (أكل الكيك) ، وذلك بسبب وجود الكثير من المسببات والتلميحات الخاصة بتلك المرحلة ، كما سيحددون أن الهدف من صنع الكيك له صلة وثيقة بهم شخصياً (مع الواحد بالاعتبار حبهم للكيك) . كذلك نوضح هناك إشارات كثيرة في محيطهم لترودهم بالتلميحات اللازمة لتذكّر تسلسل الحدث (تأثر الطحين على الأرض - بقاء حلقة الكيك الموجودة على شفاطهم عند لفتح الفرن) . وهذه الأشياء يمكن أن يوجد المبر

لتأكد من أن الدكريات موجودة ويمكن استخدامها في مناسبات مقبلة لصنع الكيك . لا شيء مما سبق يمكن أن يكون مُهمّاً لو حدث انعكاس السلوك الذي تمَّ تعليمه ، بعد أكل الكيك ، وفي غرفة أخرى بعيدة عن المناظر والروائع الخاصة بالتجربة أو الخسرة أو الخسارة الأصلية وتوقع أكل الكيك والذي يمكن أن يجعل لهذه المهمة صفة عاطفية

ويأخذ أيضاً ، وجداً أن أحسن طريقة لتحمل الطلاب قادرين على عكس ما تعلموه أو على الأقل تذكره ، هي السماح لهم بمساعدة أطفال آخرين من زملائهم أو مساعدة أي مُدَرِّب آخر ، بالتقييم بالمهمة التي قاموا بإكمالها بأنفسهم . إن إعادة تمثيل المهمة مرة أخرى سوف تضع هؤلاء الطلاب في موقع يستطيعون من خلاله عكس كيف همومون بعمل الشيء .

عندما تسمح للطفل بعكس ما تعلمه في أي موقف شخصي ، فإننا نعمل ذلك من خلال وضع هيكل للعاداة بما نراه ضرورياً في مرحلة سرد القصة . فمثلاً ، في المحيط الخاص بالمرل ، وبعد الانتهاء من رحلة تسوق ، تستطيع الأم أن تجلس مع الطفل أثناء تَقْطِيعها لما قاموا بشراؤه (وهذا يعتبر المنبه لذكري ذهابه للسوق) وتُسأله عن رحلته .

هذه الأسئلة ممكن أن تكون كما يلي :

- ١- هل تتذكر المحل الذي اشترينا منه الأغراض؟
 - ٢- هل تحب أن تجرّب هذه القطعة التي اشتريتها؟
 - ٣- هل تتذكر القطعة الساعة التي جربتها؟
 - ٤- هل تناسبك وعلى مقاسك؟
 - ٥- هل أعجبك اللون؟
 - ٦- لماذا فضلت هذه القطعة التي اشتريتها؟
 - ٧- هل كنت سعيداً في هذا المحل؟
- عندما يتعود الطفل على إجابة تلك الأنشطة التي تتعلق بالحقائق ، حتى وإن يكن في بادئها مسحة عاطفية وتقييمية ، فإنه يمكن بعد ذلك أن تتوسع تلك الأسئلة لتزود الطفل بمعلومات أخرى عن تلك الحادثة
- سوف تُركّز الأسئلة على (ماد ، متى ، من كان هناك ، ما الذي يشعر به الناس ، ماذا كانت النتائج ، وكيف شعر الناس بعد ذلك) .
- وهي هذا الأساس نُحلّل رحلة تسوق (لشراء معطف مثلاً) كما يلي
- من ذهب للتسوق؟
 - لماذا ذهب للتسوق؟ (ما الذي أردنا شراءه)؟
 - إلى أي محل دخلنا؟
 - كيف شعرت وأنت في داخل المحل؟ (هل كان مزدحماً ، مرعجاً ، شديد الإضاءة)
 - أي المعطف اخترنا لجربها؟
 - هل أعجبتك المعطف الأخرى؟
 - لماذا اخترت هذا المعطف بالتحديد؟
 - هل أنت سعيد لكونك تمتلك معطفاً جديداً؟
 - هل تعتقد والدك بأنك تبدو جذاباً في هذا المعطف الجديد؟
 - في أي مكان تريد أن تلبس هذا المعطف الجديد؟
- عندما يأتي والد الطفل بعد ذلك إلى المنزل ، فإن الطفل قد حَقَّرَ من خلال تلك الأسئلة على إعادة سرد حكاية رحلة التسوق بحسب إجابته على الأسئلة السابقة
- في البداية ، يكون على الأم أن تعيد الأسئلة على مسمع الطفل مرةً أخرى حتى يستطيع أن يعيد سرد الحكاية ، ولكن عندما يصبح الوضع مألوفاً بالنسبة للطفل ، صدها يصبح التلميح للقصة

كعباً حتى يقوم الطفل بسردها مثلاً (أخبر والدك ماذا فعلت اليوم ، عندما ذهبنا للتسوق) -
 هذا هو المبدأ المطلوب

إن طفلاً كهذا يحتاج إلى أن يجرب تحليل الحوادث التي مرت عليه للأحبرين أي (سردها)
 الحكايات كما قبلت به من قبل شخص آخر) بنفس تلك الطريقة السابقة لو كان الطفل يعرف
 القراءة فإن كتابة ذلك التحليل أمامه تكون مفيدة جداً لبناء هيكل قصة ، وذلك لأن العناصر
 الخاصة بالذاكرة تكون قد أزيلت ، كما تم إيراد الأحداث الرئيسية والشخصيات الرئيسية في
 القصة بصرياً (بالقراءة ضوء قوي عليها) ، وهذه هي خطوات البداية في التحليل

إن التعليم هنا يهدف إلى أن يستمع الطفل أو يقرأ القصة بطريقة تسمح لذلك الهيكل الخاص بها
 (من - متى - ماذا - أين - كيف - لماذا - وماذا بعد) أن يصبح أكياً بمجرد التلميح لها ، وتبقى
 كخلاصة للنقاط والأفكار الرئيسية الخاصة بالحادثة في أي وقت يحتاج فيه لأن يتذكرها عندما
 يعطى الطفل التركيبة الهيكلية الخاصة بالعصة ويشكل ألي ، وبعد نمبره على إعطائها بعد
 سماعها لها ، عندما يكون الوقت قد حان للبدء بتقديم المحفّرات عندما يحكي القصة ، وذلك
 محاولة من أجل جعل الطفل يبدأ بتكوين النموذج بينما يدور الحديث عن القصة ولا يحتاج أن ينتظر
 إلى النهاية حتى يستطيع أن يتذكرها بهذه الطريقة يستطيع أن يحصل على مواقف مُصنّعة
 غير حقيقية والتي من الأفضل أن تعالج في المدرسة حيث لا يتعطل أي تواصل طبيعي مع باقي
 أعضاء الأسرة كل ما سيحدث هو أن يقوم الشخص البالغ بسردها القصة والترقب عند النقاط
 الرئيسية منها ليسأل الطفل بعض الأسئلة الوثيفة الصلة بالفعل مثل (ماذا ذهبت أنا إلى
 المحطة؟)

عندما لا يمكن للطفل أي لغة للتخاطب ، فإن كل هذا يصبح مشكلة ، ولكن مع هذا ، لا يزال
 هناك بعض الخطوات التي يمكن أن يأخذها

إن الأحداث والمواقف الشخصية يمكن أن يتذكرها الطفل من خلال إستخدام بعض الأعراس أو
 الأشياء ، أو من خلال اللوحات أو الصور الفوتوغرافية لشيء بالأعراس مثلاً ، هذه الأشياء أو
 الأعراس يجب أن تكون محدّدة بالنسبة لتلك الحادثة (مثلاً الشيء الذي تم شراؤه خلال رحلة
 التسوق ، عبة الكورن فليكس مثلاً التي تُحفر الطفل ليذكر طعام الإفطار) ، ولكن مع ذلك
 هناك هدف آخر من إستخدام هذه الأعراس وهو أن تكون (مرجعاً) ، ونعني لنطفل الحادثة
 تأكيده أو فصله كبيراً من الحادثة مثلاً حقيقته التسوق يمكن إستخدامها لتعني التسوق بعض
 النظر عما تم شراؤه ، كذلك صحي معين يمكن إستخدامه ليعني طعام الإفطار بعض النظر عما
 تم أكده بنفس الطريقة يمكن إستخدام الصور الفوتوغرافية واللوحات مع تسليط الضوء على

الأحداث الرئيسية والشخصيات الموجودة في القصة ، هذه الصور تروى الطفل أيضاً بطريقة يمكن من خلالها أن يعرض مهمه للموضوع بوصفها في التسلسل الخاص بالحدث مثلما تستخدم المحركات الدفعية مع الأطفال الذين يملكون القدرة اللغوية ، كذلك فإنه مهم جداً أننعكس الأحداث الشخصية المروية بطريقة تبيّن مدى ارتباط الشخص بالتجربة ، ولا تعتمد على تذكر تلك الأحداث فقط .

إن من الصعب جداً أن يظهر الذكريات العاطفية والذكريات التقييمية ، بدون وجود لغة للتواصل ، ولكن نجد أن الصور العوتوغرافية مثلاً ، يجب أن تكون للطفل وهو يقوم بالتجربة هي مناسبة معينة (بمعنى أنه يجب أن تكون الصور فورية مأخوذة في وقت الحدث) وليس فقط عرض وتمثيل للحدث بمعنى آخر ، هذه الصور يجب أن تساعد الطفل على إحياء تلك الخبرة حيث يتم نعت نظره (من خلال تعبيرات الوجه) إلى شعوره الذي حس به في وقت حدوث تلك الخبرة ، وليس فقط تسجيل لتسلسل الأحداث

إن من أحسن الطرق التي يمكن إستخدامها للتواصل بالنسبة للمحركات اليومية للطفل بين البيت والمدرسة ، هي إحضار مجموعة من الصور العوتوغرافية الفورية والتي تصف حادثة معينة حدثت للطفل في أحد هذين المكانين (البيت أو المدرسة) ويمكن أن نوضح هذه الصورة في تسلسل معين بعبارة سردها في المكان الآخر إذا كان كل من البيت والمدرسة على وعي بكيفية مساعدة الطفل على عكس معلوماته عن هذه الصور ، فإن هذا سوف يقرّر فهم الطفل للحدث المعين وكيف يستطيع التحدث عنه للآخرين .

٥- القدرة مقابل السيطرة

هناك مازق حقيقي في تعليم الطلاب التوحيدين وهو أن الجهود المبذولة لمساعدتهم يمكن وبسهولة أن تصبح مقيس للسيطرة وذلك بسبب أن الطريقة التي عوجهب يتم تعليمهم تؤدي إلى حتمية لاعتماد والاعكالية ، لذلك فإن هؤلاء الطلاب نقصهم القدرة على توجيه الذات الذي يحتاجه المدرب ، إذن ، هو البحث واستمراره عن طرق تمكن الطفل التوحيدي بدلاً من أن تسيطر عليه .

مثلاً ، إذا كان هناك طفل متضايق أو مرعج ، عندها على المدرب أن يساعد هذا الطفل على التعامل مع هذا الإزعاج بدلاً من أن يتولى الأمره . ومرة أخرى ، نجد أن هذا الموضوع مصصص معنى «التقدير» والحكم على الشيء . فإذا شعر أحد الطلاب بالضيق إذا ما أرسل ليحضر شيئاً معيناً تم تغيير مكانه الأصلي إلى مكان آخر غير معلوم ، عندها فإن إيجاد المكان الجديد بالنسبة إليه يكون تعبير الطريقة العادية الخاصة «بالإيقاف» حتى يصل في النهاية إلى

أقرب شخص صالح يتولى الأمر عنه إن محاولة جعل الطفل يفكر بما سيحصل (يبحث/ يسأل/ يجد بديلاً) يعني تعريض الطفل لمصايقة إصابية وإزعاج وإرذود فعل عيية على المدرس في هذه الحالة أن يحاول إعطاء معرفة أكثر وثقة أكثر بالطريقة التي يتبناها الطفل وهذا يقلل من صعوبة المشكلة ولكن مع ذلك نجد أنه علينا أن نقرر شيئاً مهماً ، وهو أنه في ظروف عاجلة وضرورية ، يرى أن الطفل بحاجة لأن يريه المكان الجديد ، وذلك لأن أي إزعاج وضيق إصابي يتعرض له الطفل في هذا اليوم وفي هذا الوقت بالتحديد سوف يكون صيداً أي إنتاج جيد من طرفه ، في أي تعليم إصابي له ولكن هذه القرارات لا يجمع أن نستعمل هذه الحالة العرصية كتعليم إصابي للطفل بعد الحادثة ، وذلك عن طريق إعادة تمثيل الأدوار أو عن طريق مناقشة أو التمثيل بالرسم البياني .

التمكين من التعلم من خلال الطرق الاجتماعية والعاطفية

١ - استخدام التلميحات العاطفية للذاكرة

إن الطرق العاطفية تلعب دوراً رئيسياً في تطور الذاكرة المتعلقة بالسيرة الذاتية للإنسان التي من الممكن إستخدامها وهذه هي نقطة الصعوبة التي يعاني منها الطفل التوحدي يجب أن يجد المدرسون الذين يعملون مع الأطفال التوحديين طرقاً تمكن هؤلاء الأطفال من التعرف على حالاتهم العاطفية خلال الشاطات التي تم فيها حل حش كل ، وعكسها ، وبهذا فإنهم يساعدون الأطفال على تكوين ذاكرة تتعلق بالسيرة الذاتية لهم الذي يحتاج إليه هذا هو التشديد على الجزء التقييمي لهذا الانعكاس بمعنى أنه ليس كافياً أن يتكلم الأطفال التوحديون عما فعلوا ، ولكن المهم هنا تقييم دورهم بهذا الشاط وهذه تعتبر خطوة متقدمة في تعليمهم إن هذه المهمة تكون سهلة إذا كانت التلميحات لها راضحة من خلالها يجب على المدرسين أن يكونوا متيقطين لأي رد فعل عاطفي لتلك المهمة خلال تنفيذها (حتى لو كانت ردة الفعل سلبية) وأن يستخدموا ردة الفعل هذه كانعكاس وتسمح للطفل لذكريات أخرى . هذا يرى أن مؤشرات الضيق والازعاج لدى الطفل في أي نقطة محددة لا تلبث الإسراع إلى الخطوة التالية ، ولكنها توجهه لجذب انتباه الطفل ما يحدث عنها ، أو تمكيته من رؤية تعبير وجهه في المرأة إن الكلمات بهذه الحالة ، وحتى المرأة يمكن أن تستخدم كتلميحات تساعد على التذكر .

٢ - كيف تكون المعاني سهلة المنال؟

لا يستطيع الأطفال التوحديون أن يدخلوا في لعبة «التخمين» كما يفكر فيه المدرس ، والتي يمكن

أن يراها عندما يكون لدى هذا المدرس موضوع أو إجابة محددة مسبقاً في عقله وبدلاً من ذلك ، يحتاج المدربون إما أن يجعلوا هذه المعاني واضحة وجذابة للطفل من خلال استخدام الأمثلة المباشرة ، أو عليهم أن يتقلدوا مشركة الطفل ويسبوا هذه المعاني إلى تلك المشاركة هذه البسطة تحتاج إلى تحرير بمعنى أن المدرسين يحتاجون إلى تفعل التعبير في الموضوع بدلاً من محاولة العودة إلى النقطة الأساسية . فديكون هذا الأمر صعباً بوجود مهج صعب مثلاً كما هو الحال بالنسبة للمناهج الوطنية ، ولكن على المدرسين أن يستخدموا مراعيتهم في تفسيرهم للأمور ، ويكربوا على وعي بأن أولويات المناهج الخاصة بالتطور الاجتماعي والتواصل هي فقط هذه الأولويات .

يحب أن يعي المدربون أن العلاقة الإحصائية لا تكون متكافئة عندما يكون المدرس هو (الخبير) والمدرس هو المبتدئ ولهذا يرى أن دور المدرس يتركز في خلق التفاعل الذي يحتاج إلى أقل سة من مهارات التواصل التي يستطيع الطرف الثاني ان يقوم بها

الاستنتاج

في هذا الفصل قمنا باقتراح معاده أن الطفل التوحيدي ممكن أن يتعلم كيف يفكر بطريقة أكثر فاعلية ، بالرغم من أن الصعوبات الخاصة بالتعلم والعجز في القدرة المعرفية ممكن أن تصعّب جداً تعليمهم إن المشكلة تنحصر في الطريقة التي تحمل بها الذاكرة والتي تعود أصلاً إلى الخدّر الأساسي لهذه المشكلة وهو تكوين وتطوير «الذات المجزأة» أي وجود لذات في تجربة ما ، إن الاحتمالات الخاصة بالتعليم الأكثر فاعلية لهؤلاء الأطفال إنما تتركز في تطوير القدرة على عكس دورهم في المواقف التي تحتاج إلى (حل للمشكلة)

وهي خطوة متقدمة أيضاً ، رأينا تحليلاً لتعليم المرء وبطرة إلى طرق التوسع في عكس هذا التعليم بحسب المستوى الملائم للفرد في أي وقت

V

ضبط السلوكيات

المشاكل السلوكية

إن المشاكل السلوكية هي ليست صفة فريدة من نوعها من صفات التوحد ، ولكنها مرتبطة به من ناحية الكم ومن ناحية الشدة . كذلك فإنها أيضاً مرتبطة جداً بالتخلف العقلي ، لذا يرى أنه من المحتمل جداً أن الأفراد الذين يعانون من التوحد وصعوبات التعليم الشديدة يعانون أيضاً من مشاكل السلوكية (وخاصة في الطفولة وفي سن المراهقة) وهذه المشاكل يمكن أن تكون أشد عند هاتين المجموعتين عن المجموعات الأخرى . إن نوع المشكلة السلوكية يتغير بتغير كل من الظروف وتاريخ الطفل التعليمي ، وكذلك بحسب شخصية الطفل ودرجة التوحد . إن الأطفال الذين يتصرفون بالانسحاب والعزلة عن الأقرار يمكن أن تكون استجابتهم لأي ضيق أو إعاقة بويات من الثورة والهياج ، والعداونية والمدمر . إن المجموعة التي تنصف بالسلبية لا يمكنها أن تتفهم الظروف الاجتماعية ولا يمكن أن يكون لديها تأكيد لحدود . لذا يرى أنها تتعرض لمشاكل مع الآخرين . كذلك يرى أن سداحتهم الاجتماعية تعني أن أي عمل أحسن يقومون به يمكن أن يلاحظ بسهولة .

أما المجموعة الأكثر نشاطاً فإنها تبحث عن التواصل الاجتماعي ، ولكنها نادراً ما تستطيع أن تقوم بطريقة صحيحة ، لذا يرى أن هؤلاء الأطفال غالباً ما يتم السخرية منهم والتحكم بهم . إن الارتباط الوثيق بين الصرع وبين التوحد أيضاً يعني أن بعض أنواع السلوك المضطرب والعدواني ، والتي من الممكن أن تكون أيضاً مرتبطة ببعض أنواع الصرع يمكن أن يحدث في التوحد .

كذلك فإن المصابين بالتوحد معرضون لكل العوامل التي تؤدي إلى الاضطراب العاطفي عند الأشخاص الآخرين ولا يوجد بالتوحد أي شيء يمكن أن يحمي الشخص المصاب به من الإصابة بالقلق ، أو الخوف المرصية أو الاكتئاب أو حتى التوترات ما قبل الدورة الشهرية . هي الحقيقة ، وكما رأينا سابقاً ، فإن المفهوم الخاص بهمهم لأنفسهم أو للآخرين يمكن أن يجعلهم معرضين للمعاناة من هذه الاضطرابات العاطفية والسلوكية . هذه الاضطرابات يمكن أن لا تُعرف أو حتى تُعالج في التوحد ، وعندها تكون الخطورة عندما تُنسب كل هذه الاضطرابات للتوحد .

كحدث على الإنسان أن يتذكر أن العصى في وجود الصداقات والروابط العاطفة الجميمة والوجدان مع الآخرين تعني أن الصباين بالوحد لا يكون عندهم أي مُفسّر للمشاركة بمشاكلهم وتلقي الراحة والسكينة والتأكد من الأشخاص الذين يحبونهم وهذا ما يستطيع نحن أن نبعد عن مشاكلنا العاطفية من خلاله كما نستطيع به أن نتعامل مع الصدمات التي نقابلها في حياتنا .

هناك العديد من الأسئلة المتعلقة بالسلوك والتي نحتاج أن نسألها قبل أن نقرر إذا كان هذا السلوك يتطلب «التعديل» ، كما نحتاج دائماً أن نظر إلى الدور الذي يلعبه نحن والبيئة المحيطة في تكوين سلوك معين والحفاظ عليه ، كذلك الدور الذي يلعبه الفرد مع التوحد إن الأفراد الصباين بالتوحد ، لديهم نظرة معينة بالنسبة للعالم ، ونحن نستطيع أن نفهم ونتعامل مع سلوكهم فقط إذا قدرنا هذه النظرة

التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه

إن الخطوة الأولى في التعامل مع السلوك غير المرغوب فيه أو غير المألوف هي في فهم هذا السلوك . لذا ، دعونا الآن نتابع ثلاث فرضيات ممكن أن نطبق أي واحدة منها في أي موقف معين .

١ - الحصيلة السلوكية المحددة

إن السلوك يكون غير مألوف لأن مستوى الإحابة يكون منخفضاً ، وهذا كل ما يمكنه الطفل التوحد في حصيلته . فمثلاً ، يقوم الأطفال بدوران دولاب السيارة ، لأنهم لا يفهمون الأهمية الرمزية «للعب بالسيارات» ، أو مثلاً يمكن أن يشموا الناس لأن تفسير المعلومات المأخوذة بواسطة الحواس الشمية هي أسهل عليهم تفسيرها من تلك المأخوذة بواسطة القنوات السمعية والبصرية . إذا استطعنا أن نفهم هذا ، عندها يكون السلوك غير مألوف ، ولا يكون هناك أي وجود لأي مشكلة ، أو على الأقل يصبح بالإمكان إعادة تعريف تلك المشكلة ، بأنها الحاجة إلى مساعدة الطفل للوصول إلى مستوى أعلى من الأداء المعرفي . باختصار إن هذه الصعوبة تصحح معرفية بدلاً من كونها اجتماعية .

إن تعليم الطفل على الاعتماد على حواس الشم والتذوق وأن يعتمد أكثر على الحواس البصرية والسمعية ، وهي الأكثر قبولاً اجتماعياً ، يعتبر شيئاً مهماً جداً . ولكن ، هذا ، يستطيع أن يجادل في أنه شيء قاس جداً أن يعلق الطريق الرئيسي الوحيد لدى الطفل لفهم العالم ، ويجبره على التردد بالمعلومات المأخوذة من بعض الحواس لديه والتي يعتبرها صعبة ومثيرة للاضطراب

٢- المثير (المنبه) البيئي

إذا كان المثير لهذا السلوك غير المرغوب فيه يعرف بأنه صدمة أو مستوى من الصدمة (أو بون ، أو موقف اجتماعي أو أي شيء) ، عندها فإن الفرصة الأكثر منطقية هي أن هذا المثير ما هو إلا مثير منفر للطفل والذي يشير إليه بسلوكه .

إذا كانت هذه هي الحالة ، عندها فإن هذا السلوك يكون نوعاً من التواصل السدائي والأولي وإنشازة مُشجعة جداً ، وهي مثل هذه الحالة يكون عليها أن يعلم الطفل طريقة أخرى للتواصل في حالة الصبي والآنحاح والتونز بدلاً من طريقة السلوك غير المرغوب فيه

٣- السلوك هو العائق

إن الفرصة الثالثة معادها أن الطفل يستخدم السلوك غير المرغوب فيه كمعائق أو حاجز يمنع عنه شيئاً معيناً إذا كانت هذه هي الحالة فإنه يكون شيء جيد أن نرى ذلك المثير المنع مباشرة أو إعطاء الطفل حاجزاً معيناً يستخدمه (مثل سماعات الأذن) مع أنه يعرف أن هذا يعتبر شيئاً مستحيلاً وغير مرغوب فيه في بعض الأوقات .

إذا أخذنا مثلاً أعلى تحديد المسيرات ، فإننا نذكر هنا الدراسة الخاصة بـ "بدلال" وهي فتاة تبلغ من العمر ٨ سنوات ومصابة بالشلل والتي تصرخ وتعض ظاهرياً بدون أي سبب إن الخطوة الأولى في هذه الحالة ، كانت أن نقوم بتحليل وظيفي لحمل فيه عاداته كما يلي

أ- الأحداث التي سبقت السلوك .

ب- السلوك نفسه (من ناحية موضوعية وبدون الاعتماد على الوصف مثل «عدواني» ، أو «محدث إيذاء للذات») .

ج- نتائج السلوك .

في الحالة الخاصة بـ "بدلال" فإن (ب) يمكن تعريفها بأنها صرخة متبوعة ببعض الجراء النحامي من اليد اليمنى . لقد قام فريق كامل بمحاولة استخدام العديد من الطرق للتعامل مع هذا السلوك مثل تجاهله أو بصرف انتباهها عنه ، ولكن كل هذا لم يؤد إلى أي نتيجة . وهكذا فإن (ج) ثم يمكن من السهل التعرف عليها كنتيجة تُعزَّر أو تُؤَيَّد هذا السلوك

عندها تحولت الأنظار كلها إلى (أ) ، الأحداث التي أدت إلى هذا السلوك أو التي أثارته ، بالقيام بمراجعة محددة لدوقت ، وهي العديد من الأماكن ، وهي مواقف مختلفة ، أصبح واضحاً أن المثير هو صوت الكلمة (لا No) . لقد غابت هذه النقطة عن أذهان المدرسين ، لأن الفتاة لم تستجب إلى كلمة (لا No) فقط (والتي تعتبر مفهومة بسبب علاقتها باسم والرفض) ولكنها أيضاً استجابت للشبه الصوتي لهذه الكلمة وهي (Know) والتي تعني (تعرف) حتى لو سمعت في

الحديث الموجه للآخرين إنَّ السلوك ما زال يحتاج إلى التعديل ، ولكننا الآن يمكن أن نطرحه على أنه استجابة ذات معنى من تفسير (دلال) لصوت معين الصوت المرتبط بالفعل والإحاطة بالمصاحب لسلوكها .

عندما جادلنا بموضوع التحليل الوظيفي ، بدأنا واضحاً أيضاً أن هناك صعوبة في القيام بهذا التحليل بالنسبة للتوحد وبالتحديد من كون السلوك لا يتبع أي نموذج خاص بالنسبة أو النتيجة ، والتي تتوقعها عادةً لدا يرى أنه من الصعوبة أن تُثبت ما الشيء الذي يسهل لسلوك معين والموجود في الموقف .

إن هذا الموضوع ما هو إلا تعليق لكل ما نكرهه ، ومحاولة بأن نكون بعيدين عن فهمنا البديهي لاستجابات السلوكية وتحليل ماذا يحدث .

تعلم الحاجات المنبثقة من صلابة التفكير والسلوك

١ - اللعب المفيد

بالرغم من أن بعض الطلاب المصابين بالتوحد يمكنهم أن يكتسبوا مبادئ اللعب الرمزي ، إلا أنه يبقى بطريقة متكررة لا تعبير ولا تنطور في بعض الحالات المتسمة بالانسحاب الكامل ، يرى الطالب التوحد في بعض المثيرات البصرية أو اللمسية في لغة ، بحيث يقضي كل وقته يدور أو يهر أو ينقر بأصابعه أو يقطع من الرغبة ناحية زاوية عينه كدلت يمكن أن يضرب رأسه أو ينتفخ شعره أو يشعل نفسه بأي طريقة موجهة بها تنويه للدات مثل ثقب العبي

إن فشل الطالب في الاندماج وشمل معه في المواقف الخاصة باللعب لا تعكس الصعوبات التي يعاني منها الطفل ، ولكن أيضاً تؤدي إلى صعوبات أخرى إصافية ، يرى الطالب يضيع فرحاً كثيرة قيمة وفي نسي دور الآخرين ، وبالنظر إلى المظاهر المعاصرة أو بتمثيل الأحداث ، وتعلم كل المهارات الاجتماعية أو الخاصة باللعة والتي تصاحب هذه النشاطات هذا اللعب يجب أن يشجع ويعلم مباشرة بالرغم من صعوبة تولده بصورة عمومية

في المصطلح السابقة تكلمنا عن كيفية الوصول إلى ذلك من خلال الوعي بالذات وبالآخرين ومع ذلك ، فإن الفشل في الاندماج باللعب يمكن أن يؤدي إلى زيادة في العزلة الاجتماعية ، كدلت إلى نوع من الحرمان الحسي أو على الأقل الملل وهذا بدوره يؤدي إلى سلوكيات تنصب بإثارة الذات ، بعضها قد يكون مُدمراً لصحة وعافية الطفل ، وبالتالي يحتاج إلى التعامل معها أو إزالتها والبعض الآخر قد لا يكون خطيراً بحد ذاته ، ولكنه يتدخل بصورة كبيرة في تعليم الطفل ويكون عائقاً لأي تطور إصافي ، وأيضاً يحتاج إلى التعامل معه

٢- الروتين المتصلب والجامد

إن بعض الطلاب التوحيديين قد يتحملون التعبيرات الكاملة في محيطهم (أي بوجودهم مكان جديد) ولكنهم يكونون قلقين ومتصايقين جداً إذا حدث أي تغيير ولو بسيطاً جداً في المحيط أو النشاطات أو الأحداث التي يتوقعونها أن تبقى كما هي بدون تغيير. فمرهم يقومون بتطوير وتكوين روتين معين ، مقرر ما يمكن إزالته أو حتى تكون لديهم الرغبة في إزالته. ولكن يمكن أن يدرّب الطفل على تعقيد ذلك الروتين بحيث لا يتدخل في عملية التعليم أو يصحح خطأ من حدود السيطرة. إن هذا التقيد يمكن الوصول إليه بإعطاء الطفل فترة من الوقت فقط يقوم بها بممارسة ذلك الروتين ، بحيث يأخذ شكل جدول مكتوب ويتضمن فترة «فترة الروتين» بوضوح ، أو حتى باستخدام ساعة كبيرة أو ساعة توقيت أو صور أو أشياء أخرى تتعلق بالمهمة ، وتبين الأعمال التي يجب أن يقوم بها الطفل وتهيئها قبل أن تبدأ فترة «الروتين» (والتي يشار إليها أيضاً بصورة أو شيء يتعلق به) ، وهذا بالنسبة للأطفال الذين لا يملكون القدرة «معتدية» هذه الفترة ، طبعاً ، فمحتاج بأن تكون فترة «انتظار» قصيرة.

إن التعبير في «الروتين» يمكن أن يتأثر بترويض الطالب بتمثيل حارحي للخطوات اللازمة لإجراء هذا التعبير (مثلاً كتابة الخطوات أو عرض بعض الصور) ، والتي يمكن بعد ذلك التعامل معها بتعبير الخطوات ، والسماح للطلاب بالتوقع والاستعداد لهذا التعبير عندما ينتهي الوقت المخصص لهذا «الروتين» .

مثلاً ، يُستأقّر الطفل أو يتهدد إذا تعبير الطريق الذي يسلكه في استخدام أدوات الرياضة. لذا ، وعن طريق كتابة نشاط كل جهاز من هذه الأجهزة على بطاقة منعصنة أو تقديم صور لها ، فإن الطالب يصبح بإمكانه أن يسلسل هذه الصور بالطريقة الدألوفة والمعروفة ، بعد ذلك يقوم بوضعها بالسلسل الحديد بحيث يصبح قادراً على توقع وفهم الحادثة في صالة الألعاب ، وبالتالي فإن الخوف والتهديد يقل .

٣- النقص في الإبداع والعفوية

يميل الأطفال التوحيديون لعدم مجموعة من الحلول والمشاكل ، ويقومون أيضاً بتطبيقها بكل صلابة ودقة. وهذا يرى أن عكس ذلك الوعي يساعد كثيراً في هذه الحالة. لذا فإن الطلاب يدرّبون على التعبير عن مواباهم والتخطيط لسلوكهم .

قد يحتاج المدرسون في بداية الأمر إلى إساد والصاق هذه المواباهم بالطلاب لأنهم لا يوجد لديهم الوعي بمواباهم. كذلك فإن الطلاب بحاجة إلى التمرين على القيام بالاحتياز والالتزام به ، كما عليهم أن يتعلموا الوصول إلى نفس الهدف ولكن بطرق أخرى مختلفة.

إن أفضل في أحد هذه الأمور يعني الإعتبار بسب التوتر والإحباط للمطالب وما يتبع ذلك من سلوك غير مرغوب فيه

عندما يفكر بالإبداع ، عينا أن نميز بين وسائل وطرق الإبداع ، والإبداع بحد ذاته كفعل وهذا يمكن تطبيقه في مجالات كثيرة مثل تكوين الأصدقاء ، وأكل نوعيه معقونة من الطعام ، وكذلك إلى مجالات أخرى أكثر (إبداعاً) . نحن ، بهذا ، لا نعترض على أن يقوم الطفل بالاختيار بمحض إرادته وكما يريد ، أو أن يأكل فقط (البطاطا والكسترد أو كلاهما معاً) ، إلا عندما يعلم أن الطفل أصبح قادراً على تكوين الصداقات والاحتفاظ بها أو أنه قد حارب أنواعاً كثيرة من الطعام أمّا في الرسم ، فإذا كان الطفل يعطي الورقة دائماً باللون الأسود ، فنحن لا نستطيع أن نطلق على هذا العمل إبداعاً ، وخاصة إذا كان الطفل ليس لديه أي حيلة في استخدام ألوان أخرى ، أو حتى لا يعرف كيف يرسم ولكن عندما يتعلم الطفل كل هذه المهارات ويتمكن من كل هذه الخبرات ويستمر في تعطي الورقة باللون الأسود ، عندها نستطيع أن نُسَمِّعُ بصحة الاختيار الإبداعي .

٤ - إبداء الذات ، نويات الغضب والعدوانية.

هذه السلوكيات يمكن أن تظهر كنتيجة للعمل أو الإقلال في الإثارة أو الإفراط في الإثارة وكذلك يمكن أن يكون لها أسباب بيولوجية من الأفضل أن تعالج هذه السلوكيات على أساس أنها طرق غير ماضجة للتواصل وهذا يعني البحث عن المثيرات لهذا السلوك في البيئة والأحد بعين الاعتبار الصعوبات التي يعاني منها الطفل عند تحديد المسببات لهذه السلوكيات وكيف يمكن مكافئتها وزيادتها عندما يتم التعرف على القصد أو البيئة من التواصل بهذه الطريقة ، عندها يستطيع الطالب أن يتعلم طريقة بديلة أخرى للتعبير عن قصده . ومع هذا فإنه مهم جداً هنا أن نكرر أن هناك فرقاً بين فرض إرادة أي شخص على الطفل ، وبين تعديمه طريقة أفضل للتواصل حتى مع عدم وجود الرغبة في ذلك إنه شيء يتعلق بتقدير المدرب لأي منهما تكون الأولوية في التعليم .

طرق أخرى للتغلب من السلوكيات غير المرغوب فيها يمكن أن تكون في تعحص البيئة والعرف الذي تعرض له الطفل يجب على المدرسين أن يسألوا إذا كان الطفل يتألم أو يشعر بالعطش أو الجوع . كذلك فإنهم يحتاجون إلى البحث عن طريقة أفضل لتكوين وتركيب البيئة ، بحيث يستطيع الطالب أن يعرف أين يذهب وماذا يفعل في كل الأوقات .

يحتاج المدرسون أيضاً أن يتساءلوا إذا كان يوجد أي طريقة لتسبب الطفل إلى أي تعبير ظاهر ، وإذا كان الطالب يستطيع أن يبدأ تسلسل الأحداث ويعرف أنه سوف يكون هناك وقت فراغ لبعض

ما يريد وصفه يعود مرة أخرى

إذا فشلت كل التحريات عن البيئة ، عندها يكون من الملائم أكثر أن ننظر إلى الحالة الفسيولوجية للطفل ، وأن نقدم مقرة من التمرينات لتنظيم كيميائية الجسم . إن الأطفال التوحديين لا يحتارون التمارين الرياضية كما لا يحارون غيرها من الأنشطة ، ولكن لا يعني أنهم ليسوا بحاجة لها .

الصعوبات في السلوك البديل :

١- السيطرة في داخل الفصل الدراسي

إن مشكلة السيطرة على سلوك الطالب التوحدي حتى لا يعرقل عملية التعقيم ببقية الأطفال هي ليست مشكلة التوحيدة ، ولكن هناك أيضاً مشكلة أخرى ذات مستويات عن ضبط هذا السلوك . قد يكون الطالب التوحدي غير مهتم بموضوع إجباره على المشاركة في أي موقف اجتماعي ، ولكنه من الصعب جداً على الآخرين أن يفهموا لماذا لا يريد ذلك . كذلك مهم جداً أن نتذكر أن الطلاب المصابين بمرض أسبرجر Asperger's Syndrome غالباً ما يجدون الأمر صعباً إذا ما تم إجبارهم على أي شيء وبالتالي فإنهم يقاومون أي أوامر توجه إليهم . ولكن ، مع ذلك نجد أن هذه الصعوبة يمكن التغلب عليها إذا أعيدت صياغة «الأمر» بحيث يظهر وكأنه قاعدة عامة .

بعض من هذه المشاكل يمكن أن تيسر بتطوير نظام انضباطي واضح ، وهذا مفيد جداً بالنسبة لهؤلاء الطلاب . وهذا يعني أن قواعد السلوك ونتائج خرقها موصوفة بطريقة واضحة يستطيع الأطفال تفهمها . بالنسبة للأطفال المصابين بالتوحد مثلاً والعادين على التعلم ، فإن هذه القواعد يمكن أن تُكتب وتُعرض في مكان يراه الجميع

أما هؤلاء المصابين بصعوبات التعلم الخفيفة أو الطلاب التوحديين صغار السن ، فإن هذه القواعد يمكن أن تكون شفهية . مع التشديد على القواعد المرتبطة بدرس معين في بداية هذا الدرس . كذلك يمكن أن تُدعم هذه العملية بصور أو رسوم تعرض على الطفل كطريقة تذكيره بهذه القواعد . أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في التعلم فيمكنهم أيضاً أن يعمل شفهياً مع الدعم بالصور والرسوم ، أما الذين يعانون من صعوبات التعلم الشديدة جداً والعميقة ، فإنهم يحتاجون أن يعرفوا على هذه القواعد بالتمارين المُعَرِّ والمُلعَب للسلوك

وفي جميع الأحوال فإن نتائج السلوك يجب أن تكون بارزة وملحوظة للأطفال المعنيين ومعدة للإستخدام في الحال ، حتى تكون العلاقة بين السلوك والنتائج موجودة

إن من فوائد تطوير وتكوين نظام انضباطي واضح ، أنه يدفع إلى السؤال عن القيمة والعبد

والضرورة من وجود تلك القواعد والقوانين الخاصة بالمدرسة أو بالمفصل الدراسي والتي يعمل بها إذا كانت هناك صعوبة في فهم واتساع هذه القواعد بالنسبة للطفل التوحيدي ، عندها قد نحتاج إلى أن نكيف الطفل معها ، ولكنه ، غالباً ، يكون من السهل والأفضل لأي شخص أن يعدل هذه القواعد بالطبع ، سوف يكون هناك قواعد للمسلمة وأحد الآخرين في الاعتبار يود تعليمها لاطلاب التوحيديين ، وذلك من أجل مصلحتهم على المدى البعيد . ولكن من الممكن أن تكون خطوة متحررة جداً لو قمنا بتحليل على القواعد القديمة في هذه العملية مع التشديد والتحرير للقواعد المهمة ، وبالتالي يعطى الطلاب إحساساً كبيراً بالمسؤولية عن أفعالهم .

٢ - المهارات المعرفية المنحرفة

إن الطلاب المصابين بالتوحد والقادرين لديهم «جريرة صغيرة من القدرات» (غالباً ما تكون مرتبطة بمجال معين مشير لاهتمامهم) بالنسبة لجميع الطلاب التوحيديين بعض النفر من قدرتهم العامة ، فإن إكتسابهم المهارات يعتبر «مرفق» أي مؤلف من أجزاء متعانة ، بحيث أن مهارتهم في مجال واحد لا تعني أن المهارات الأساسية الأخرى قد أكتسبت . هذه الملامح الخاصة بالتفكير التوحيدي تتطلب منا اختيار مدى الفهم في المهارات الباردة من المعرفة أو المهارة ، كذلك وأن يكون حذرين في تدريس التسلسل الهرمي بالمهارات التقليدية مثلاً ، لقد لاحظنا أن الطلاب التوحيدي يجد تعلم القراءة أسهل من إعادة سرده لقصة سمعها

٣ - عدم القدرة على الاختيار

تعتبر هذه الصعوبة من الصعوبات الأساسية للأطفال غير القادرين على اختيار وجبتهم الغذائية من غرفة الطعام أو تقرير إد كانوا يريدون الحليب في هذا اليوم أولاً ، كذلك فإن هذه الصعوبة قد تكون في عدم قدرتهم على التعامل مع المواقف غير المنظمة (مثل فترة الاختيار الحر) . إنه من السهل أن نُعلم الطفل كيف يمر من خلال الحركات الخاصة بعمل الاختيار ولكن ، وبدون فهم ، فإنه من الصعب جداً أن نعرض على الطلاب أن يكونوا بها معنى كمثال على ذلك ، قام أحد المؤلفين مرة بمحاولة تعليم فتاة ، سبع من العمر ، عاماً ، ومصابة بالتوحد وصعوبات حادة في التعلم ، أن تختار شيئاً من الأشياء التي تريدها والتي تقدم إليها بكلمة «معم» ، وعندما تقدم إليها أشياء لا تريدها تشير بـ «لا» لقد كان الدافع لهذا البرنامج أن تلك الفتاة كانت تكره السودج وهي نوع من الحلوى ، وإذا قُدمت لها تلك الحلوى من قبل سيدة لم تكن تتوقعه ، لأنها تصيح عصبية جداً وعدوانية ، وتبدأ بالصراخ وعص يدها ، وغالباً ما ترمي ذلك الشيء (الطعام) الذي لا تريده . لقد كان التعليم مباشراً جداً لقد تم تقديم البودنج للفتاة وحُفرت في الخال لتشير بـ «لا» عندما تم إزالة البودنج وقدم بها العواكه بدلاً

من ذلك (أي نوع من العواكه التي تحبها) ، ثم تحقّر بأن تشرب به «نعم» للشيء الذي تريده (العواكه) قبل أن يأخذها وهي كل حالة من الحالات التي يقدم فيها شيء لمطفلة يكون مصاحب لها السؤال «هل تريد هذا؟» ، وبعد ذلك فإن الحث ينتهي إلى الترتيب الذي يقدم فيه البودنج أو العواكه يكون متغيراً لقد كان اختيار الفتاة بالنسبة للبودنج والعواكه ملحوظاً جيداً ، لدرجة أننا شعرنا بأنها سوف تتعلم «حالا» طريقة رفض ما لا تريده

ولكن يجب أن نتذكر هنا أن هذه الفتاة عمرها ١٤ سنة ، ولديها تاريخ طويل بالسلوكيات الصعبة والتي تمّ تغييرها وإبدالها على مدى السنوات بسوكيات أفضل ، وخاصة بعد أن تقيمت روتين الحياة المدرسية لم يبق من سلوكياتها الصعبة إلا رفضها الشديد للبودنج والذي بقي كمثير لإصرارها العنيف

الذي يحدث في الحقيقة شيء مختلف ، وخاصة فيما يتعلق بكيفية تعليم الطفل أو تطاب الاختيار ، إذا كان ذلك الطفل لا يعرف ماذا يعني هذا المبدأ

نقد سر كل شيء حسب الخطة الموضوعية عند التعمير للرفض أو القول ، لم يكن هناك أي ثوبات من البكاء ، كما كانت الاستجابات الصحيحة موجودة حتى لو كان هناك إقلال في الحث ولكن عندما جاء الوقت الذي توقف فيه هذا الحث نهائياً ، صرّت المحاولات الأولى بسلام ، (كانت هناك محاولة واحدة يومياً بسبب طبيعة الشيء الذي نقوم بشتمه) ولكن بعد ذلك جاء اليوم الذي ارتكبت فيه الفتاة الخطأ لقد قدّم لها البودنج وأشارت بـ «نعم» بدلاً من «لا» من الواضح ، أن تعلم ما يعنيه بـ «نعم» يحتاج أن يقوم المدرس بإعطاء البودنج لمطفلة ، ثم بعد ذلك يبقى بانتظار الثورة المتوقعة ، بأن يكون مستعداً لتدخل بالحث على قول «لا» ، وبعد ذلك يقدم لها العاكهة ولكن لم يكن هناك أي ثورة لقد أحدثت الفتاة البودنج وأكنته عندها ، كان البرنامج فعالاً في التخلص من ثورة البكاء ولكن على حساب الاختيار إما بتمرض هنا ، وبحسب تمكيد الفتاة ، فإنها ترى أن ما حصل هو أنه أحد الأشياء غير المهمة والتي يجب القيام بها في المدرسة ، ولقد تقبلتها والشيء المفيد هنا ، أنها بعد ذلك تقيمت واستمرت في أكل البودنج لذا أصبح عندها انخفاض في نوعية الحياة ، بحيث أنها انتقلت من تفضيلها الصحي للعواكه إلى حبها للبودنج .

٤ القدرة على التواصل في الإحتياجات ، والإحباط

لقد أصبح من السهل علينا الآن فهم متى ولماذا يكون الطلاب التوحيديون والدين يعانون من صعوبات أخرى في التعلم ، ومصائب بالإحباط لعدم قدرتهم على التواصل بما يحتاجونه إن أهالي الأطفال الذين لا يملكون القدرة على التحاطب ، غالباً ما يشعرون أن إحباط أطفالهم

سرعان ما يروى ، إذا استطاع الأطفال أن يخبروهم بما يحتاجونه أما يشعرون به ولكن ، ومع ذلك ، ترى المصابين معرض أسير جر والذين يملكون المهارات اللغوية الجيدة يحافون أيضاً من المشاكل والإحباطات . إنهم قد لا يفهمون الحاجة لإخبار الغير بما يريدونه أو ما يشعرون به ، إنهم ، لا يفهمون أن الآخرين لا يعرفون ما يعرفونه أو يشعرون به . لذا ، فهم يحتاجون أن تربيهم كيف يفهمون ذلك ، ليس فقط لتطورهم وعافيتهم ، ولكن أيضاً لتجيبهم الانفعال بالعصب عندما يصابون بالإحباط . كذلك يحتاج هؤلاء الطلاب إلى أن يتعلموا مهارات الدفاع عن النفس ، وكيف يقاومون أي إيذاء أو عنف

إن الخطوة المتقدمة في تعليمهم هي أن تعلم الأطفال كيف يستجيبون لإحساسهم بعدم الرحمة والإزعاج ، ولكن ، كما رأينا سابقاً بأن التوحيدين ليس لديهم أي إحساس بحالتهم الذهنية ، ونتيجة لذلك ، يصح هؤلاء الأطفال مُعرّضين لكل أنواع الإيذاء . هذا الموضوع قد لا يكون مهماً لو كان هؤلاء الأطفال لا يتأثرون بالألم ، ولكن للأسف هذا شيء حاسم في الحقيقة ، فإن الضيق الذي يشعر به الأطفال بسبب الإيذاء يمكن أن يكون أسوأ إذا علموا أنهم لا يعرفون ما الذي يحدث لهم ، وأنهم لا يستطيعون أن يشاركوا الآخرين بما يشعرون به .

مساواة بذلك ، نجد أن المدرسين والقائمين على رعاية هؤلاء الأطفال معرضون دائماً لاتهام بإيذاء الأطفال من قبل المهنيين الذين لا يعرفون شيئاً عن التوحد وبالتالي يُسيئون فهم ما يرويه أو يسمعه . إن الطفل الذي لديه معرفة بالمصطلحات الحسية ، مثلاً ، يمكن أن يكون اكتسبها كما اكتسب الأسماء الغريبة الأخرى مثل الصحور ، أو أنواع الحرر ، إن ذلك لا يعني أبداً (كما هو الحال عند غيرهم من الأطفال) أنهم قد تعرضوا لأي إيذاء حسي من أي نوع . كذلك ، فإن الطفل الذي يمارس العادة السرية حتى تتفرح أعضائه السلية ، والذي يستحجم أشياء معينة في جميع فتحات جسمه ، يمكن أن يُقدّم لنا صورة سريرية للطفل الذي تعرّض للإيذاء . بعد ذلك ، إذا تمّ سؤالهم إذا كان أحد المدرسين أو أحد الآباء قد لامسهم في ذلك المكان ، فإنهم سوف يجيبون بكل صدق بكلمة «نعم» بدون أن يدركوا ما تنضمه هذه الإجابة ، ويدون أن يعكروا بإضافة أن هذا الفعل تم من قبل المدرس أو أحد الوالدين لوضع الكريم لترطيب الثفرجات

لقد استطاع المدرس ، في أوقات عديدة ومحصّص الصدقة ، أن يثبت تطلّان ما يقوله الطفل ، وإلا فإنهم سوف يواجهون نتائج مريعة . مثال على ذلك ، طمّنه أجبرت أمها بأنها لم يسمح بها أن تشترك في مهرجان ، (كانت الأم قد قامت بحياطة ثوب للطفلة للاشتراك فيه ولم تكن الطفلة سعيدة بذلك) ، وأنها أجبرت على أكل «الجلي» ذي اللون الأحمر حتى أصيبت بالعثبان بعد

شهور ، وفي خلال جلسة الآباء ، عرض شريط فيديو لذلك المهرجانات والذي أوضح أن الطغلة المعنية كانت مشتركة فيه وسعيدة جداً ، وتأكل الحلوى بهم ، حتى أن المدرس قال لها «من الأفضل أن تتوقفي عن أكل الحلوى ، وإلا فسوف تتقيئين على ثوبك الجميل ، وبالتالي لن تكوني قادرة على المشاركة في هذا المهرجانات»

بعد ذلك ، اعترفت الأم بما قالت العتاة وأوصحت أنها صدقتها أنها تعلم أن لأطفال نصابين بالتوحد لا يكذبون . وكانت الأم ولحس حفظها لم تقدم أي تقرير بالحادثة ولكنها قامت بإخبار بعض الأهالي عنها .

هذا صحيح ، فإن الأطفال التوحديين لا يكذبون ، بمعنى أنهم لا يكذبون مدافع الغش والتضليل ، (بالرغم أنهم من الممكن أن يتعلموا الكذب للخروج من المشاكل ، حيث أنهم يستطيعون فعل ذلك بالنسبة نتيجة سلوكهم بدون فهم الحاله الذهنية) ولكنهم يُسيئون الفهم ، وبالتالي يُسيئون تفسير الأمور .

إن صعوبات الطغلة في أحاديثها بأن الموضوع عندما سألتها عن المهرجانات ، فهي أن هذا كان شيئاً ومثيراً للتذكر المعلي لما قاله المدرس ، وبالتالي فإنها أعطت كل هذه المعلومات بدون الإشارة إلى أن هذا كان شيئاً ما قد يحدث بدلاً من أن يكون وصفاً لما حدث

٥ - المشاكل الإدراكية الحسية والمشاكل الخاصة بالإنباه :

هناك بعض امهالات الخاصة بالبيئة المحيطة والتي يجد الطفل أو الطالب التوحدي صعوبة في تجاهلها والتي يمكن أن تثير السلوك غير المرغوب فيه . كذلك فإن خصوصية الإدراك الحسي و «الإنباه الشبه بالعمى» لهؤلاء الطلاب تجعل من الصعوبة عليهم أن يروا الأشياء كما يراها الآخرون ، وأن يفهموا أي الأشياء تتماشى مع بعضها بالإدراك الحسي ، وأن يتنبهوا إلى نفس المعاني كما يتنبه إليها الآخرون . لذلك فإنهم يعانون من بعض الحساسيات ، ومن الصعوبة في معرفة المعلومات «الظاهرة» لهم (كصوت الإنسان) ، في حال وجود «صحة» غير معروفة لديهم ، بصريّة كانت أو سمعية ، ولذلك فإن هذا يؤدي بدوره إلى صعوبة التقاط الأوامر والتعرف عليها في حال حدوث أي «صحة» في الفصل الدراسي . ويجب على المدرس أن يكون مُبْقِطاً لهذا الموضوع ، ولا يمتص وجود عدم الطاعة من طرف الطفل

السلوك المشكل كنوع من أنواع التواصل

١ - الحاجات المحيطة للتواصل

إن المشكلات المتعلقة بالتواصل غالباً ما تُؤدّي إلى مشاكل سلوكية . هناك ثلاث حاجات أساسية يحتاج الطفل أن يعبر عنها ، وإذا لم يتم له ذلك فإن الكثير من

الصعوبات قد تنشأ

أ- حاجته لأن يُعطى شيئاً

ب- حاجته لإزالة شيء معين

ج- حاجته إلى الإثارة

إن أي مشاكل تحدث في التواصل تعني عدم ندبية هذه الحاجات لدى الطفل مما يؤدي إلى الإحباط وهذا بدوره يؤدي أيضاً إلى نوبات الغضب أو العدوانية أو التدمير

إذا قمنا بتفسير وتوضيح الأسباب الحقيقية لهذا ، فمن مري أن المرد أو الطفل بحاجة إلى تعبير شيء ما ، أو أنه يحس بالملل أو أنه ليس لديه ما يفعله ، أو أنه يود جذب الإنتباه إليه أو أن لديه ردة فعل مرتبطة بالخوف .

٢ - التعرف على السبب

عموماً ، إنه من المستحيل أن نحدد أو نكت أي سلوك عرضي بدون تقديم السدك البديل للطفل . إن زيادة مهارات التواصل تؤدي عادة إلى انخفاض معدل السلوك العرضي . إن برامج العلاج تحتاج إلى ترسيخ السيطرة أولاً ، ولكن اتجاهات العلاج الطويلة الأمد يجب أن تركز على بناء بدائل للتواصل . وأياً كان هذا البرنامج فإنه يحتاج أن يقدم للطفل الأساس والطمأنينة والنظام ، كما يحتاج أن يُطبق جيداً

إن الخطوة الأولى في هذا البرنامج تتركز في حمل تحليل وظيفي للسلوك لاقتراح بعض الفرضيات المتعلقة بالأسباب والقصد من التواصل

إن السؤال الأول الذي يطرح نفسه هنا هو «لماذا يعتبر هذا السلوك مشكلة؟» قد يكون لا شيئاً مهماً في هذا السدك يجبرنا على تغييره أو إزالته ، ولكن ممكن أن يكون هناك شخص واحد لا يستطيع أن يتحمده . قد يكون أحد الأطفال التوحديين براعة حارقة في إيجاد الشخص الذي لا يتحمل العصب . فلماذا الأمر يتعلق بشخص واحد فقط ، فإن الأمر يكون أسهل لو حاولنا أن نصير من سلوك هذا الشخص أو حتى أن نُزيله نهائياً من الموقف عن أن نُغيّر سلوك الطفل التوحدي .

وعندما يُطلب منا تعبير سلوكنا ، عندئذ ندرك مدى صعوبة ذلك ومدى المقاومة التي نقوم بها في سبيل هذا (وهذا يظهر لنا جلياً عند التوقف عن التدخين أو عند الحمية الغذائية ، حيث أن ندرك الحاجة إلى التعبير ، ويريد بالفعل أن نقوم بذلك) . علينا أيضاً أن نحتر الوصف الملائم لذلك السلوك . مثلاً ، هل هو بالفعل عدوانية أو استجابة طبيعية لأي غضب أو إثارة؟ وبحسب أن يوصف هذا السلوك من مطلق ؛ ماذا يفعل المرد (مثلاً طفل يضرب شخصاً آخر بيده -

هناك حاجة يحب إصاحها هنا ونقول «من الذي صرّب فوكيف»، بدلاً من أن نقول «إنه يصرع الآخرين» كذلك المهم جداً أن نلاحظ كلما يتكرر حدوث هذا السلوك فهذا يساعدنا في التعرف على نمودج ذلك السلوك ، ويقدم لنا معلومات إضافية للمثيرات المحملة في حالات السلوك الخاصة بمويات البكاء والعصب ، يكون من المهم ملاحظة المدة التي يستمر فيها حدوث هذا السلوك .

إنه من الضروري أن يبحث عن المواقف التي سبقت حدوث ذلك السلوك ، وأن يسأل متى يحدث وتحت أي ظروف إن القائمة الموجودة أدناه يجب أن تساعد المدرب على تطوير واختيار العرصيات المتعلقة بالمثيرات

- تطلع إلى ذلك الوقت من ذلك اليوم وفكر فيه من ناحية إذا كان الطفل يشعر بالتعب أو الجوع

- لاحظ في أي جزء من الدرس أو النشاط حدث ذلك السلوك وفكر إذا كان الطفل قد شعر بالملل .

- احتبر طبيعة المهمة التي كلفت بها الطفل ، وابحث في العرصيات الخاصة بكون الطفل يُعثر عن حرقه من المشل ، أو يقوم بردة فعل للإحباط أو يظهر نقصاً في الاستيعاب والعهم أو فقط يشعر بالملل

- لاحظ من يكون موجوداً وقت حدوث ذلك السلوك (موظفين ، أطفال آخرين ، إبح) وبحث عن أي ارتباط بين هذا السلوك وبين وجود أحد هؤلاء الأشخاص أو وجود أشخاص جدد أو حتى عدم وجود شخص «مألوف» لدى الطفل كان من «الواجب» تواجد

كذلك يحتاج أن يبحث في الأحداث التي سبقت هذا السلوك مثلاً

• هل اقترب أحد من الطفل ؟

• هل تم توبيخ الطفل ؟ أو تم استخدام بعض الكلمات التي حسرها الطفل على هذا النحو ؟

• هل أعطى الطفل مهمة ما في تلك اللحظة ؟

• هل تم توجيه الطفل من قبل المدرب أو أي شخص آخر (حتى لو كان طفلاً آخر) ؟

• هل تم إعطاء الطفل من قبل الأطفال الآخرين ؟

• هل كان هناك أي ضجة ؟

بعد ذلك ، هناك حاجة أخرى للأحد بعين الاعتبار نتائج هذا السلوك وهناك حاجة أيضاً

بجدد انتباه واهتمام الموظفين أو الطلاب حتى لو كان ذلك يعني العقاب (الصراح مثلاً)

إن العقاب (مثل المكافأة) يُعرف بمدى تأثيره ، وليس بما يقصده الشخص من استخدام هذا

العقاب لئلا نستخدم العقاب بصورة صحيحة ولم يعمل على التقليل من هذا السدوك ، عندها لا يعتبر هذا العقاب مناسباً لهذا السلوك في هذا الطفل في ذلك الوقت

٣- تعليم طريقة أخرى بديلة للتواصل :

عندما يصبح التحليل الخاص بالأداء ، جاهزاً ، وعندما يتقرر العمل الخاص بالتواصل ، وينسب إلى الطفل الذي لا يستطيع هذا التواصل ، عندها يبدأ بتعليم الطفل طريقة بديلة أخرى توصفه لنفس النهاية ونفس النتيجة ، ومع ذلك فإنه من المهم أن نذكر أن التواصل هو ما يهدف إليه التعليم ، وليس أي شيء آخر . فمعرض مثلاً ، أن التحليل الخاص بالأداء قد أظهر أن نوبة الغضب في هذه الحالة المعيبة «تعي» أن الطالب لا يريد القيام بالمهمة المطلوبة منه . عندها فإن الخطوة الأولى تكون بالعمل على الأولويات الخاصة بالطالب .

أيها أهم أن يند الطفل المهمة أو أن يتعلم طريقة أفضل للتواصل ؟

إذا افترضنا أن الإجابة كانت تلك النقطة الأخيرة وهي تعلم طريقة أفضل للتواصل ، عندها يجب على المدرس أن يسعى كل انطباعه من «المور» ولا يدع الطفل يعلمت منه في سبيل تعليمه كيف يعبر عما اختاره بالتواصل .

كذلك ، من المدرب يحتاج أن يذكر أن الطالب في حالة التوتر قد لا تتوفر لديه اللعبة المحسنة . وقد يكون من الأفضل أن نُعلِّمَ الطفل ، عندها ، أن يدفع الشخص البالغ بعيداً (ويلعب) بدلاً من أن يجعله يقول «من فضلك ابعدها» ، حتى لو كان الطالب ، في الظروف غير المتوترة قادراً على تكوين وتركيب تلك اللعبة بالطبع ، وعندما تتكون لدى الطالب الإيماءات الخاصة بالتواصل ، ويصبح واثقاً من أن الشخص البالغ يمكنه أن يأخذ تلك المهمة بعيداً عنه ، حتى ولو لفترة قصيرة ، وعندها يوضح للطفل أن هذا هو ما يريده ، عندها فإن المدرب يستطيع أن يُصَرِّحَ على أن يقوم الطفل بحره سيط من المهمة قبل أن يُنْقَذَ له طلبه . ولكن الخطوة المهمة هي تعليم الطالب طريقة التواصل الخاصة بالتعبير عن حاجاته مباشرة مع القصد منها بدلاً من استخدام تلك الرسالة العيبة (نوبات الغضب) للتعبير عن ذلك

وهكذا فإن الطريقة المستخدمة لتعليم الطفل الطريقة البديلة للتواصل هي كما يلي :

- ١ - قدم للطفل المثير الخاص بهذه النوبة (في هذه الحالة - المهمة نفسها)
- ٢ - حالاً ، وقبل أن يبدأ الطفل بالنوبة قم بحركته جسدياً على دفع تلك المهمة بعيداً وبنظم ونفس الوقت برديد «آه أأب لا تريد أن تعمل ذلك أنا أقوم» ابعدها تلك المهمة وامشي بعيداً
- ٣ - بعد وقت قصير (بعد دقيقة أو دقيقتين اعتماداً على الموقف) ارجع «المهمة» وأعد الخطوة

٤- كرر الخطوات ١-٢-٣ قدر المستطاع في هذه المرة ، وفي المرات ، الأخرى دح الحث الحسدي في الخطوة ٢ يتلشى حتى يعوم الطفل بدفع «المهمة» بعيداً ، وفي الحال ويدون أي نوبة أو توقر ٥ ولأن قدم للطفل طريقة أخرى تعتمد على مقدرة الطفل الدعوية للإشارة بوجوب إزالة «المهمة» مثلاً ، يستطيع أن يعلم طعلاً متمكناً من اللعبة أن يقول «أنا لا أريد أن أفعل ذلك الآن» أو «من فضلك ابعده هذا بعيداً» أما الطفل «الأبكم» فيمكن أن يعلمه أن يشير أو يومر بعلماً بأنه يريد إزالة تلك «المهمة» يجب أن يكون هناك ممارسة لاستخدام الطريقة الجديدة بتكرار الخطوات ١ و ٣ ، والسماح للطريقة الجديدة للتواصل بأن نحل محل الخطوة الثانية

٦- عندما يصبح واضحاً من سلوك الطلاب أنهم يفهمون وطبيعة التواصل ، بأي طريقة من الطرق المستخدمة ، بمعنى أنهم يشقون بأن المدرب سوف يريل تلك «المهمة» التي تبعت على الضيق كلما استخدم هذا النوع من التواصل ، عندما يبدأ المدرب بالتفاوض في هذه «المهمة» عندما يقوم الطفل بإظهار الإحاده الخاصة بذلك التواصل ، أو حتى عندما يفظ التعبير الخاص به ، عندما يجب على المدرب أن يقول شيئاً قبل «أنا أهم أنك لا تريد أن أفعل ذلك ، وأنا سوف أبعده هذه المهمة» عليك في خطوات ، ولكن قم بفعل جزء من هذا الشيء أولاً أو نمكن أيضاً أن معرض للطفل ، لأكثر قدرة ساعة أو بحره أن «المهمة» سوف تُزال في ذلك الوقت المعين من المهم في هذه المرحلة أن تكون متطلبات المهمة في أدنى حدودها ، ولا تعمل على عرقلة فهم الطالب لأهمية وفعالية الإيذاء الخاصة بالتواصل مثلاً دح الطفل أولاً يقوم بتثبيت ملقط على اللوح أو القيام بالمهمة لـ ٣٠ ثانية فقط يمكن بعد ذلك لهذه الفترة أن تُمدد بالتدريج مع ، لأخذ بعين الاعتبار أن تواصل الطالب يجب أن يُحترم ، وهذا هو الهدف الأول من التعليم

طرق السبطرة قصيرة المدى

كما سرى ، هناك أسباب محددة لتكون الاتجاه الخاص بالعقاب غير ملائم لتعليم الطلاب التوحديين ، حتى لو لم يكن هناك أي أسباب تعليمية كافية لذلك ولكن مع ذلك ، وحتى في الأمكن المثالية ومع وجود مدربين المهرة ، تبقى هناك بعض الأوقات التي يظهر فيها الأطفال التوحديين سلوكيات مضطربة تحتاج للتعامل معها لسلامة الأطفال أنفسهم وسلامة المدربين والأطفال الآخرين الموجودين معهم .

إن نوبة العصب الخاصة بطفل عمره ستين ويشعر بالاضطراب والعصب ، وليس عنده بعد أي مهارات اجتماعية لاستجابات أخرى بديلة- تعتبر مقبولة

كذلك بالنسبة لمرافق مصاب بالتوحد ، فإن نفس الإحباط ونفس النفس في القدرة والتمكن الاجتماعي هو أيضاً السبب في ثورته الظاهرة في سلوكه ، ولكن يجد صعوبة في إيجاد الرابط

بين الحالتين (الطفل والمراهق) ، وذلك لأنه من الصعب أن نفهم مدى عمق الإعاقة الخاصة بالتواصل في شخص مهاراته متقدمة كثيراً عن ذلك الطفل ذي السنين من العمر كذلك هناك اختلاف آخر بين ثورة الطفل والمراهق ، وهي تتعلق بالحجم والقوة ، فمراهق المصاب بالتوحد لا يكون لديه وعي أو ضمير وبالتالي ليس هناك ما يمنع بالسبب له بأن يهجم الآخرين .

إن النتيجة العامة ، هنا إذن ، هي أن الثورة ممكن أن تكون محيطة لكل من يشاهدها ويحصرها ، سواء كانوا موظفين أو أطقام .

ستطيع هنا أن استخلص نتيجة مهمتين ' إحداهما أن الموظفين يحتاجون إلى طرق قصيرة المدى للتعامل مع السلوك بمعالية ، ولجعل كل شخص يشعر بالأمان ، بمرور الوقت الذي نكون فيه الطرق طويلة الأمد في طور النمو (أو تعطية المشغل في الطرق طويلة الأمد والتي يتحتم حدوثها من وقت لآخر) إذا لم يتم ذلك ، فإن جميع الموظفين سيقتلون في حالة خوف ، وبالتالي سوف يتحسرون ذلك الطفل بدلاً من تعليمه ، وسوف يكون هناك فرصة ضئيلة لتتبدل أي طريقة فعالة وطويلة الأمد .

النتيجة الثانية ، وهي أن الطرق القصيرة المدى يمكن أن تهدب هؤلاء الموظفين بحيث تظهر لهم فعالة في ذلك الوقت ، ولكن ، وكما سرى ، يمكن أن تزيد المشكلة على المدى الطويل إن التحليل المعنوي لكون هذه الطرق قادرة على حماية الطفل وتحديد حدوداته لن يكون موضوعاً هنا . إن هذه الطرق يجب أن تعلم للطفل في بيئة مناسبة للتعلم ، ويجب أن تكون تلك الممارسة منتظمة حتى يتمكن الطفل من إستخدامها بعد ذلك بشكل آلي وبدون أي ألم وفي الوقت المحدد .

يجب أن تحتوي المدارس أو المؤسسات المعنية على سياسة مدرسية أو تأسيسية كاملة وتكون مقبولة من الأهالي ، وإحكام المحيطين أمثال الأطباء النفسيين وعلماء النفس فإنا لن نحظى بأي مكسب لو ظهرت أي ممارسات إبداعية في هذه المؤسسات ، وبالتالي يصبح كالمعاملة التي تدفن رأسها في التراب من الخوف .

يجب أن تكون سياسة الثقة والصراحة التي تدعم المدرب وتوفير الحماية والعناية لكل الطلاب هي الشغل الشاغل لكل شخص وبالطبع ، فإن سياسة كهذه يجب أن تفهم على أساس أنها سياسة قصيرة المدى وخاصة بالحالات الطارئة فقط ، ويجب أن تسير جسا إلى جنب مع سياسة التدخل الإيجابي ، والتي تهدف إلى تخصيص التوتر وما يتبع من سلوك غير مرغوب فيه

تحليل الأك ساريو أو حالة معينة في فصل دراسي عادي ، حيث يقوم طفل توحدي بعمل مرعح مثل عض أو رفس طفل آخر أو حتى يتحبب ويصرح بصوت عال جداً .
 لم يكن المدرب يملك الوقت لمراقبة الطفل عن قرب ، ولم يكن يعرف المثير الرئيسي لتصرف الطفل ، ولم يكن قد قام بأي مراقبة مبرمجة ومتدرجة والتي يمكن أن تؤدي إلى فرضيات عن ظروف المكان المحيط كسبب محتمل لهذا التصرف . إن فعالية المدرب في هذه الحالة ، سوف تعتمد على نتائج السلوك . لقد كانت هناك بعض النتائج الخارجة عن سيطرة المدرب ، والتي ظهرت كنتيجة مباشرة لأداء ذلك السلوك وعن تأثيره المباشر على الطفل نفسه وعلى بقية الأطفال .

إن المدرب هنا ، أمامه أربعة خيارات للتصرف .

- إنه يستطيع أن يضيف شيئاً غير سار للحادثة (بمعنى ، أن يعاقب الطفل مباشرة)
- إنه يستطيع أن يزيل شيئاً غير سار من الحادثة (أن يأخذ مثلاً الشيء الذي يعترض أن الطفل يرفضه) ، بمعنى آخر ، يقوم بتقديم التعزيز السلبي .
- إنه يستطيع أن يضيف شيئاً ساراً للحادثة (بمعنى آخر - يكافئ الطفل مباشرة)
- إنه يستطيع أن يزيل شيئاً ساراً من الحادثة (وعالماً ما يعترض أن يكون الإتياء ، أو مراقبة الآخرين ، ولكن هذه الفرضية مشكوك فيها في التوحيد . بمعنى آخر استخدام طريقة «انتهى الوقت» .

في حقيقة ، ومن خلال الممارسة ، نحن نعرف أن هناك الكثير من المشاكل التي تحدث بسبب استخدام «العقاب» الذي سوف نتكلم عنه بعد ذلك .
 إذا أخذنا في الاعتبار الطرق الثلاث الأخيرة ، فحين نرى أن المدرب عالياً ما يصمم معاً وعالياً ما تعمل هذه الطرق ، على المدى القصير ، على إيقاف السلوك غير المرغوب فيه ، وهذا يعثر تعريضاً سلبياً لتصرفات المدرب (تصرفات المدرب يتسمها إزالة المثير ، غير السار ، السلوك المشكل) . وهكذا فإن المدرب إذا واجه حادثه أخرى مثل هذه الحادثة ، فإنه سوف يستخدم نفس الطريقة .

ونكن م الذي يتعلمه الطفل التوحدي ؟ إذا أخذنا الطرق التي بحتمل أن يستخدمها المدرب بالترتيب (مع ترك الطريقة الأولى الخاصة بالعقاب جانباً) ، فحين ه نصل إلى التعزيز السبي إذا كان المثير الخاص بالسلوك المشكل له علاقة بالعمل ، فإنه من الصعوبة جداً على المدرب ألا يستخدم مثل هذه الطريقة أو على الأقل جرباً معها . وهكذا نرى أن الإتياء للحادثة محسب عالياً ما يعني أن العمل قد توقف يسما المشكلة يتم التعامل معها . إذا كان الطفل يمنع بالهرج

والمرح والإساءة ، عدها يكون من الصعب على المدرب أن يتجنب الطريقة التالية والخاصة بمكافأة السلوك الذي يتعامل به .

أما الطريقة الأخيرة (انتهى الوقت) فإنها غالباً تعشل في التوحد ، لأن الشيء الذي يفرض أن يكون مكافأة أو شيئاً ساراً يكون غير ذلك بالنسبة للطفل ، فإن إزالته من موقع الحميم أو حتى وضعه مقابلاً لحائط فارغ تماماً يعتبر في حد ذاته مكافأة له . وهكذا ، ومع أي واحدة من الطرق التي يمكن أن يستخدمها المدرب ، فإن الطفل يتوقف عن السلوك غير المرغوب فيه لأنه في هذه الحالة قد وصل إلى هدفه ، وهو إزالة المهمة غير السارة ، وحصوله على الكثير من مشيرات الشبقة (صراخ المدرب واحمراره من العصب) ، ووضعه في أمان وهدوء في القاعة البعيدة عن ضجة الفصل الدراسي ، والتي كان يجدها منذ البداية غير محنمة . إذا تعرض الطفل لموقف مشابه مرة أخرى ، فإنه يعرف ما يعمل ، لأنه قد تعلم من الحادثة السابقة ، وبالتالي تكتمل الحلقة المعرعة

المشكلة التي تتعلق بالعقاب :

هناك مشاكل أخلاقية تتعلق باستخدام أسلوب العقاب وقد أصبح متعارفاً تبريره أو الدفاع عنه قانونياً وأخلاقياً في بريطانيا على الأقل . ومع هذا ، وحوفاً من أن يظن المدربون أنهم قد حرّموا من أداة فعالة إدارياً ، فإنه من المهم أن نذكر بعض الصعوبات العملية المتعلقة بالعقاب . إن أول اعتراض على هذه الأداة هو كونها غير فعالة على المدى الطويل . حتى بالنسبة لطفل غير التوحيدي ، فإن العقاب يعمل على كبت السلوك بدلاً من إزالته ، وبالتالي فإن السلوك نفسه سوف يتكرر مهما تغيرت الظروف .

الطفل مثلاً ، لا يتعلم ألا يقهر على المقعد ، ولكنه يتعلم ألا يقهر عليه بوجود أبيه . عدها تترك المشكلة ، فوجود الطفل في نفس الموقف الذي خوّف فيه على تصرف معين ، ثم بعد ذلك يقوم بنفس التصرف بدون عقاب ممكن أن يكون درعة للاستمرار فيه . الطفل سوف يقهر على الأريكة أكثر عندما لا يكون والده موجوداً . هذه المشكلة تتفاقم أكثر في التوحيدي بسبب طبيعة التعليم الخاص به ، وبسبب طرق التدريس .

إن استخدام وسيلة العقاب ممكن أن يؤدي إلى آثار جانبية غير مرغوب فيها مثل الخوف (والذي يعتبر نقبضاً لعمدية وبيئة التعليم) . كذلك هناك مشكلة أخرى ، وهي أن العقاب ممكن أن يورث إحراق الألم بالأحرى . وكل ما يبدأ بردة فعل قوية لسلوك قوي جداً (استخدام الصدمات الكهربائية لإقناع طفل بموم باستمرار ثقوب عيبه) ينتهي لكونه يستخدم بتوسع أكثر ، كلما تعلّق الناس بحل معين يحتاج إلى موارد أقل وتحطيط أقل (أو حتى عناية أقل) . إن العقاب

المؤلم ممكن أن يؤدي إلى العدوانية تجاه الشخص أو المجموعة التي قامت بالعقاب ، كما أنه يؤدي إلى نتائج مريعة على المدى الطويل .

من الآثار السلبية الأخرى لاستخدام أسلوب العقاب ، خاصة في التوحيد ، أنه يشير إلى ما لا يجب على الفرد فعله وليس ما يجب فعله . وكما رأينا ، فإن الطلاب الموحدين ، سيكونون في ضياع إذا لم يعمموا طريقه أخرى بديلة للعمل ، وإذا لم يكونوا على وعي بأنهم يملكون هذه الطريقة . إن العقاب لا يريد من فهم الطفل أو من سيطرته على ذاته ، كما أنه يساعد على استدال الاستجابة عبر المرغوب منها ، باستجابة أخرى ، بدون وجود ما يصمم أن تحدث الاستجابة لئلا تكون أسوأ .

إن الحل الوحيد للوصول إلى الاتجاه الإيجابي في التعامل مع السلوك هو تغيير الظروف التي تؤدي إلى السلوك عبر المرحوب فيه . الفكرة هنا أن نضع ذلك السلوك ، وليس أن نتعامل معه . بعض الاتجاهات في العلاج قامت بمحاولات إشباع الرغبة في السلوك عبر المرحوب فيه ، حيث مثلاً ، نجعل الطفل يمزق ويمزق الورق حتى (نظرياً) يمل من ذلك ، ويترك الصور المعلقة على الحائط من نفسه ويدون أن يُجسَّرَ من تجرئنا في هذا الموضوع ، فحينئذ نعلم أنه من الماد جداً أن نتجح هذه الطريقة عملياً مع الأطفال الموحدين على المدى الطويل ، ولكن يجب أن نجح على المدى القصير . قد يبدو هذا الموضوع نوعاً من السلبية ، ولكن يعتقد أنه سيطرة وكسر لأية هذا السلوك . إن تجاهل السلوك والمعروف بأسلوب «الوقت المنقطع» هو أسلوب مليء بالصعوبات . إنه من الممكن أن يعمل فقط ، إذا تأكدنا من أن هناك مكافآت إيجابية في الموقف يمكن أن تراقب بها عملية (وفي حالة التجاهل فإن الإثبات هو أحدها) .

هذه الحادة ليست مطبقة على التوحيد . وحتى لو انطبقت ، فإنها سوف تعمل إذا كنت متأكدياً من أن الأطفال لا يصعدون أفعالهم إلى النقطة التي تثير انتباهها . في هذه الحالة فإن كل ما تعلمناه هو تعليم الطفل أن رمي الألعاب حول العربة أصبح غير كاف لجذب انتباه المربي ، وأن عليه أن يمسك بالطاولة ويضرب بها طعناً آخر يجلس على «كرسي المقعدين» (وهذا يحدث بالفعل في أحد المواقف التي كانت تصمم من قبل ليس لديه حيلة ويلتزم ببرنامجه معين غير قابل لأي تغيير ، وهذا البرنامج صُمم من قبل عالم نفس سريري أكثر صلابة والتمسكاً)

إن الطريقة القصيرة الأمد والتي فيها احتمال النجاح في التوحيد هي تغيير السلوك المتأخر . وهذا فإن الطالب يُدَرَّب على فعل شيء في الموقف يستخدم نفس العرص ، ويوفر له نفس المرحوب أو الحالة التي يوفرها السلوك عبر المرحوب فيه ، ولكنه من المستحيل أن يؤدي في نفس الوقت ، وإذا لم يعمل ذلك ، فإننا عالماً ما نكر على الطفل التعبير عن أي عاطفة مشروعة

بحر يحتاج من الطفل أن يعبر أكثر من مشاعره ، لذا فإنه من الضروري أن يعطيه متعباً آمناً للتعبير عن هذه المشاعر مثلاً ، يعود مصاب بالتوحد ، في أكثر من مكان ، أن يقوم بالركن بقوة كلّمًا أحسن بالإحباط ، وبالطبع ، هذا السلوك يعارض مع الكثير من الأهداف التعليمية (كحثه على تكوين لأصدقاء) ، ولكن المحاولات التي تَمَّت لإبعاده عن هذه العادة وركل كرة بدلاً من ددث ، أو حتى الجلوس على وسادة ، كلها باءت بالفشل فهذه المعلن لم يؤدي إلى استبدال تلك الرغبة الخاصة بكل العبر في مقدمة ساقهم ، والاستجابة المثيرة التي تتولد عن هذا السلوك من ناحية ثانية ، عندما أعطي الطفل كبسولة مشتملة على متعجرات من مسدس ألعاب خاص بالأطفال (نوع من أنواع الألعاب) ، وتم حثه على أن يقوم بسحقها بقدمه (مع وجود اندجار كممرز) عندها تمحت هذه الخدعة ولكن كانت هناك مشكلة صغيرة وهي أن الطفل أصبح يريد أن يسحق هذه الكبسولة حتى في الأوقات التي لا يكون فيها عاصباً ، ولكن بعد ذلك بدأت هذه الرغبة تنافس تدريجياً ثم تقبل عملية السحق بالتقدم بطريقة بدئية بركل الآخرين . إنها حقيقة خاصة بحياة الفصل الدراسي ، أن السلوك السيئ يلاحظُ أما السلوك الجيد فهو يُهمسُ إن السيطرة السلوكية تعني عكس هذه المتناقضات ، ومكافحة السلوك الذي من المستحيل تأديته بنفس الوقت مع السلوك صير المرعوب فيه من الممكن أن نتجاهل أي سلوك غير مرغوب فيه ، بينما يكون البديل جاهزاً ، ولكن إذا كان هذا السلوك عائقاً كبيراً ، فإنه من الأفضل منعه مع الحث الجسدي للسلوك البديل .

الاتجاه الإيجابي الخاص بالتعامل مع السلوك

١- تطوير المعزز الإيجابي

ما يركز عليه الكتاب هنا هو الاتجاه المعرفي للتعامل مع التوحد ، وكما أوضحنا سابقاً ، فمن يشعر أن هذا الاتجاه فقط هو الذي يمكن أن يؤثر على طريقة تفكير وتعليم الأطفال (بالمقارنة مع الأداء) يستطيع أن يافق هنا أن الطريق الرئيسي لتطوير السلوك الأكثر ملائمة ، يكون في زيادة فهم الأطفال للعالم ولأنفسهم كأشخاص عاملين في هذا العالم ومع ذلك ، في طريق لهذا التطوير ، سيكون هناك حاجة للتأثير على الأداء المباشر ، ويصح بالتالي موضوع تعزيز السلوك إيجابياً شيئاً حتمياً

إن الاستجابة للممررات يمكن أن يراها وكأنها في تسلسل هرمي تبعاً لمستوى التطور الخاص بالطفل . فالكثير من الأطفال التوحدين ، وسبب طبيعة الصعوبات التي يعانون منها ، سيكون أداؤهم في المستوى الأول والمبكر من هذا التسلسل الهرمي . يستطيع أن نصف هذا التسلسل الهرمي كما يلي .

١ أولي - ويتعلق بالحاجات الحسية الخاصة بالإحساس . فمن العادي جداً والمألوف أن يرى الأطفال التوحديين ، حتى ولو كانوا يتمتعون بمهارات أكاديمية متقدمة ، مازالوا يستجيبون للمعززات في هذا المستوى . فالطفل الذي تكون استجاباته في هذا المستوى لا يعني أن يقوم بإطعامه وسقيه ، ولكن يعرف له الموسيقى ويعطى بعض الرسائل الاحترازية أو الإثارة المحازية (الدوران - لأرجحة - الهر) ، والتي من الممكن أن تستخدمها في علاقاته الإجتماعية بالآخرين .

٢- ثانوي - ويتعلق بالاشراط (مثلاً النفود ، المذبح وكلاهما معززات عامة) ، وهذا يعتبر امتداداً لمعززات الأوبية ، وذلك لتزويد الطفل نوع من نظام العملة (أو عملة معدنية حقيقية أو مجوم أو حتى علامات ((صح)) ونقاط)) والتي تعتبر معززات من المركز الثاني في هذا المستوى (يمكن إبدالها بمكافآت محسوسة) .

٣- حقيقي وجوهري - أي يترر من الأداء مثل تقدير الذات . هذا المستوى من الاستجابة للمعززات يعتبر هدف الاتجاه المعرفي .

٤- الإشباع المؤجل - بالأهداف طويلة الأمد . مثل هذا المستوى من التعزيز غير متوفر للكثير من التوحديين ، ومع هذا فهو جزء من الهدف الأساسي للاتجاه المعرفي في العلاج ، ويجب أن يُدعم من قِبل كل الطرق المقترحة في هذا الاتجاه

إن تقبل الطفل التوحدي صعوداً في هذا التسلسل الهرمي للاستجابة ، سوف يؤكد لنا أن هذه المعززات الخاصة بالسلوك الملائم يمكن أن تكون متوفرة في البيئة الطبيعية . وهذا ، بحذائه يساعد على تجنب السلوك غير المرغوب ، وسوف يعمل على تحسين نوعية الحياة

تجنب الاستجابات غير المرغوبة

١- تطوير معززات إيجابية :

عالياً ما تكون أفضل طريقة في البحث عن كل ما يُحسّن المشاكل ، والتأكد أن الفرد لديه مهارات اتصال كافية وبيئة اتصال مناسبة . إن المدرب يحتاج أن يتذكر أن الشخص التوحدي يمكن أن يتوتر بسبب الأحداث اليومية العادية ، وبالتالي يجب أن تكون البيئة المحيطة بهذا الشخص محالية من أي توتر ، كذلك على المدرب أن يتذكر أن المشاكل السلوكية عالياً تبدأ بشكل جمعي ، وتنتج بعض الأحداث المفهومة مثل ألم الأسنان أو خدش معين بسبب العدوانية .

ومع مرور الوقت يتغير هذا السلوك في الحادثة ، ويصحح جرمياً في جملة الاستجابات الموجودة عند الفرد ، أما السبب الرئيسي فهو يتبدل بسبب آخر .

ملحوظ بعض الخطوات التي يجب أن نتخذها لتجنب السلوك غير المرغوب فيه

- ١- تأكد من أن الطفل بعيد عن أي إزعاج جسدي .
- ٢- الاعتماد على أي أسلوب مواجهة ممكن أن يثير الاستجابات غير المرغوبة
- ٣- تأكد من أن الطفل يعرف بعض طرق الاستجابة المطلوبة للأحداث ، وكيف يشمر بها ؟
- ٤- تأكد أن هناك هيكلًا مُحددًا لهذه الحادثة بين للطفل ماذا يفعل ، أين ، متى ، وكيف ، ماذا سيحصل بعد ذلك (أو تأكد من أن الطفل بإمكانه الأداء بدون هذا الهيكل)
- ٥- تأكد من التعليمات التي تُعطى للطفل (أو اللعبة المستخدمة) ممكن فهمها من طرف الطفل ، وأن لا تكون مصدرًا للتوتر أو الإضطرابات .
- ٦- تأكد من أنه لا يوجد أي مشير غير سار للطفل ، وإذ كان هذا المشير لا يمكن تجنبه ، عندها تأكد من أن الطفل لديه طريقة معروفة للسيطرة على هذا المشير أو تأثيره (مثل السماعات التي تثبت على الرأس وتجمع الضجئة) .
- ٧- تأكد من وجود المعززات الإيجابية في الحادثة ، والتي تشجع السلوك البديل وتعمل على الاحتفاظ به . ومع أن هذه مظاهر لتوفير البيئة الإيجابية الخاصة بالأطفال التوحدين ، إلا أنها ممكن أن تؤدي إلى وجود بيئة تعليمية فعالة لأي طفل آخر



قضايا خاصة بالمناهج

مقدمة :

في هذا الفصل سوف يبحث بعض القضايا المهمة والتي لها صلة كبيرة بالتوحيد من الصعب جداً هنا في هذا الكتاب أن نتناول كل القضايا الخاصة بالمنهج الدراسي ، ولكننا اخترنا أن نركز على كل ما يوضح لنا متضمنات المنهج المعرفي

متى نبدأ التعليم رسمياً ؟

إنه من المهم أن نوفر معلومات اختصاصية في وقت مبكر وذلك حتى يكون هناك فائدة في المستقبل

هذا الكلام يتخصص العمل مع الآباء في مرحلة ما قبل المدرسة والاستعداد المسبق له من الممكن معظم الآباء أن يرحبوا بهذا الاستعداد المبكر خاصة إذا كان ذو صلة بسياسة التدريب على المهارات اللازمة لدمج أبنائهم في أي موضوع في الاتجاه السائد في التعليم قد يكون من الصعب أن ندع كل الآباء يرون الفوائد الخاصة بالتحضير المبكر ، والذي يكون متبعاً بالمعدي في المدارس الخاصة بالطلاب الذين يعانون من صعوبات معتدلة إلى حادة في التعليم ولكن من الممكن أن يكون هناك طلاب من التوحدين الذين لديهم صعوبات أخرى إضافية في التعلم ، والتي لا تلبي احتياجاتهم بأنظمة التعليم العادية قد نجد بين هذه المجموعة بعض الطلاب ممن يحتاجون إلى معلومات تخصصية أكثر أم خاصة بالتواصل ، وبكمهم يحتاجون إلى تلبية حاجتهم في التعليم الأكاديمي بطريقة مناسبة بالنسبة لدمج هؤلاء الأطفال في المدارس العادية ، فإن فوائد هذه الخطوة لا تكون آلية ، والطفل التوحيدي يحتاج إلى معلومات تخصصية أكثر ليطور المهارات التي يحتاجها ليتعلم من الآخرين ، حتى يعمل في مجموعات . في الأحوال السائدة ، حيث نجد معركه من أجل الاستعداد التخصصي ، فإن التعيين في أي مكان غير تخصصي وفي مدارس الاتجاه السائد ممكن أن يظهر وكأنه نزيل لدرجة معينة في المدرسة ، ويكون على الاختصاصيين أن يعملوا مع الآباء في مناصرة سياسة كهذه

أما سياسة توفير التخصص ، فيما قبل المدرسة فيمكن أن تخدم العديد من الإحتياجات

١ - إنها تعمل على التعرف على مهارات التواصل الإجتماعي الرئيسية والتعريف عليها ، حتى تساعد بعد ذلك في التعيين الفعال في أي مجال غير تخصصي متوفر ، كالاتجاه السائد في

التعليم أو التعليم الخاص بدوي الاحتياجات الخاصة

- ٢- إنها سوف تساعد الآباء والعائلات في التعامل مع أطفالهم التوحيديين وتعليمهم ، وبالتالي يستطيعون تجنب المشاكل الخاصة بتطور طفلهم أو في أي انهيار أسري أو اجتماعي محتمل
- ٣- سوف يدعم الآباء في حاجاتهم لأن يقوموا بعمل إيجابي لمساعدة في تعليم وتطوير أبنائهم وهذا بدوره سوف يجعل من الآباء أقل عرضةً لادعاءات الكثير من «اباعة» الذين يدعون امتلاكهم لما يشي من التوحد وفوق كل هذا إعطاء الآباء يدرة من الأمل والتعاون
- ٤- إنها تجعل التعليم أكثر معاصرة وأكثر انفتاحاً أي أنه يصبح متحرراً من أي قيود ، ويتبع سبلاً كلها أمل وخاصة حيث يستخدم التدخل الواسع والمكثف للبالغين في البرامج المقررة التي يستحيل أن تُمارس من قِبل المخصصين إن استخدام الآباء والمتطوعين في هذه البرامج يكون أسهل في مرحلة ما قبل المدرسة عنها في المراحل الأخرى
- ٥- إنها توفر مرساً للبحث في سبل التعليم الفعال ، وليس فقط في التطور المبكر للطفل التوحيدي .

- ٦- إنها توفر نظوراً وتشر الخبرة في تعليم الأطفال التوحيديين بين الآباء والموظفين إن تدخل الآباء يعتبر من الأولويات بالنسبة لخدمة تخصصية كهذه لذا ، فإنها تركز المهارات الخاصة بالآباء ، ولا تقلل من مهامهم في أي حال .

أين نعلم

١- الدمج بالمكان

بسبب صعوبات التعلم التي تصاحب التوحد ، فإن الطلاب الذين يعانون من هذه الصعوبات يمكن أن يجدهم في أكثر من موقع تعليمي حتى في المدارس العادية . ومع هذا فإن التوحد يقدم تحدياً بالنسبة لموضوع الدمج في المدارس الاعتيادية وذلك ، لأن طبيعة التفكير التوحيدي والتحكم عند هؤلاء الأطفال يمكن تغييرهم عن غيرهم من الأطفال فإذا كان لابد من وجود هذا الدمج في المدارس العادية ، فإنه من الضروري وكمقدمة لأي نجاح ، فإن المدرسين والعاملين في هذا المجال يحتاجون إلى كم هائل من المعلومات عن التوحد ولكن إذا كانت هذه المعلومات غير متوفرة ، عندها سيكون هناك استمرارية في سوء فهم السلوك والذمة الخاصة بالتوحد إن القالب الاعتيادي والطبيعي والخاص بهم الآخرين قد لا يطبق في التوحد فالمدرس الجيد والذي يقوم بتدريس الأطفال غير التوحيديين ، يمكن ألا يكون بالضرورة ناجحاً مع الأطفال التوحيديين

هذا محور محتاج أن يوفر طريقه تفكير مناقضة للتفكير الخدمي ، والتي بها يستطيع الوصول إلى علاقة مع الطفل التوحدي .

٢- بعض مجالات الصعوبة الخاصة بالدمج :

إذا تمت إضاعة وقت الطفل في جلسات مع موظف الخدمة الاجتماعية أو ادرس ، أو كانت تتم مساعدته لتقييم بنفس المهمة التي يقوم بها الأطفال الآخرون ، عندها فإنه لن يكون هناك وقت للعلاقات والتواصل الاجتماعي مع بقية الأطفال . إذا لم يحدد وقت معين حتى يتعلم فيه الطفل التوحيدي كيف يتعامل ويتفاعل مع الآخرين ، وإذا لم يكن هؤلاء الآخرون قد تعلموا التفاعل مع الطفل التوحيدي ، فإن هذا الطفل سيصبح ، بوجوده مع الشخص البالغ ، معزولاً عن الآخرين . وبالتالي هذا سوف يقصده عن التفاعل مع المهمة المراد القيام بها ، وسوف يصبح أي تفاعل اجتماعي مقصوراً على هذا الموجود في الملعب . ولكن نحن نحدد أن المواقف المتحققة بالعمل التي يجب أن يقوم بها الطفل أسهل مكان يتم فيه التفاعل الاجتماعي من الطفل عن هذا الموجود في الملعب .

يمكن أن نحقق المهمة المطلوبة من الطفل إلى مجموعة من الخطوات التي يمكن أن تظهر للطفل على أنها عادية (أي أن الطفل يتعلم كما يتعلم غيره في الفصل) ، والتي لا تأخذ كثيراً بعين الاعتبار الاحتياجات الخاصة لهذا الطفل ومدى سلامة هذه المهام لبلدية هذه الاحتياجات ، كما أن يأخذ بعين الاعتبار معنى المهام بالنسبة للطفل .

راقب أحد المؤلفين طفلاً توحدياً ، كان قد أدمج في مدرسة ابتدائية عادية ، خلال فترة القراءة الصامتة . لقد كان هذا الطفل يستطيع القراءة بطريقة آلية ، ولم يكن قد وصَّح به أي شخص عملية القراءة الصامتة غير المعلمة ، وبالتالي كان لديه سلوك علني وصريح يشهد به على تلك العملية . لقد كان لمدرس مسروراً وسعيداً بتفاعل الطفل في المهمة ، لأنه كان واضحاً أنه يفعل ما يفعله الآخرون . ولكن هنا كانت الصعوبة . إن المراقبة شديدة القرب منه أظهرت أنه تعلم أن يختار كتاباً ثم يشاهد الآخرين ومتى يقبلون الصفحة ، (كوع من الحث بالنسبة إليه) ، ليقلب هو أيضاً الصفحة . لقد تطابق هذا السلوك العلني والظاهر للطفل مع بقية الأطفال ولكنه أصاب النقطة الرئيسية في هذا التمرين .

إذا لم يكن هناك أي اتصال جيد بين مدرس الفصل والاحتصاصيين أمثال علماء النفس والمعالجين النفسيين ، والدين من الممكن أن يقدموا الكثير من المعلومات الخاصة بتعليم الطفل ، عندها لن تكون هناك أي روابط خاصة بالمتابعة أو التمرير في أي مجال من مجالات التعليم

٣- التدخل الإيجابي والنشيط للطفل :

نحن لا نقترح هنا أن كل «الدمج» ممكن أن يكون سلساً ، نحن نعلم أن هناك حالات كثيرة يستخدم فيها الدعم بمشهى الدقة للتكيف مع المهاج وللتعامل مع العرض الخاصة بالتفاعل الإيجابي بين الأطفال التوحديين وأقرانهم ولكن هذه الأشياء لا تحدث بصورة آلية بوضع الطلاب في مواضيع الدمج ولكن من الواضح أنه علينا أن نتحرك فيما وراء هذا الدمج إلى الارتباط أو الاتصال بالمحيط ، وإدراكه على أنه عملية تحتاج إلى التدخل الإيجابي من الطفل

لقد اقترح Warrock ثلاثة مستويات من الدمج :

موضعي ، اجتماعي ، وأدائي .

نحن هنا نضيف مستوى رابع ، يتطلب تكيفاً حقيقياً مع المهاج واتجاهات التعليم ، وذلك لتلبية كل الاحتياجات الخاصة بالأطفال التوحديين :

عيوب أسلوب العزل :

في المصالحات التي تمت بالنسبة لموضوع الدمج ، فإنه دائماً ما عرض العيوب الخاصة بهذا التعليم المتخصص . بهذا ، نحن نعمل على تحسين التعليم المتخصص بدلاً من إلغائه وخاصة إذا لم يكن البديل متواجداً .

هناك بعض الدلائل التي تشير إلى أن المدرسين والأقران العاديين غير المصابين بالتوحد يقومون بزيادة استجاباتهم الإيجابية تجاه الناس الذين يعانون من الإعاقات عند مواجهتهم ولكن هذا ينطبق على هؤلاء الذين يعانون من الإعاقات الخفيفة والحسية أو حتى العفوية

أما الدلائل الخاصة بالمجموعات المصابة بالتوحد فإنها غير قاطعة أو حاسمة من المؤكد من أن لمحة لا تكون كافية وكما رأينا في حالة الفن المصاب بمرض أسيرجر ، والذي تم عزله من المدرسة الابتدائية العادية بسبب سلوكه (السيئ) لقد تم إبلاغ الموظفين بحالته ، ولكن لم يتم إبلاغهم بما تعني هذه الحالة وكيف بالإمكان مساعدته في مثل هذه الحالة يكون التشخيص عبارة عن لقب أو صفة فقط ، تستخدم كمبرر لعدم تلبية احتياجاته من قبل الموظفين . وكما قال أحدهم (نحن لم يتم إعدادنا للتعامل مع أطفال كهؤلاء)

إن الجهود المبذولة لإعادة دمج التوحديين في المجتمع تعتبر باهظة الثمن ولم يثبت نجاحها بعد وهناك شكوك كبيرة بين المتخصصين بخصوص تأثيرات الإصلاح الخاصة بالمعاهد الخاصة إنه من الخطورة أن نعتبر أن التخصصية تعني فقط وسائل إضافية (والتي قد تكون جائرة ، ولكنها تكون على حساب طمأنينة آخر لديه احتياجات للتعليم المتخصص) بدون خبرة إضافية من حق الآباء الموظفين أن يتفقدوا المعلم المتخصص ، وذلك بأن يخضعوا للتحويل ويحتجروا

أساس حبرته المرمومة ومع ذلك ، فإن التوعية الجيدة من المتخصصين قد أثبتت فاعليتها في إيجاد فرق كبير في الحياة المستقبلية الخاصة بهؤلاء التوحيديين ، وبحر مقتنعون أنها يمكن أن تكون ناجحة أيضاً

يجب أن نتذكر دائماً أن الهدف الرئيسي هو دمج هؤلاء الطلاب في المجتمع بدلاً من دمجهم في المدارس ، وفي بعض الحالات ، يمكن أن يصل إلى هذا الهدف من خلال التعليم المتخصص المتكرر ، بحيث تدرس كل مهارات الخاصة بالدمج بعد ذلك كحدث مسجّن يؤمن أن مبدأ «المساواة» يعني احترام الفروق الفردية وليس تجاهلها

الدمج العكسي :

إن من أحد أنواع الدمج والذي لاقي مجاًحاً بين الأفراد التوحيديين هو الدمج العكسي ، حيث ينضم أطفال آخرون غير مصابين بالتوحد إلى صفوف الأطفال التوحيديين أينما كانوا ، وما يرى أن الأطفال العاديين هم الذين ينضمون إلى العالم الخاص بالتوحد بدلاً من وجودهم في النماذج التقليدية لهذا الدمج

وعندما يصبح الناس أكثر وعياً وأكثر قدرة على التكيف مع إحتياجات الأطفال التوحيديين ، عندما يكون لهذا الدمج فوائد كثيرة طويلة الأمد بدمج الأطفال في المجتمع من ناحية أخرى ، نجحت مجموعات الأطفال التي تدرّست على كيفية اللعب مع الأطفال التوحيديين في زيادة معدل السلوك الخاص باللعب مع هؤلاء الأطفال

التعليم المتكامل والمجتمع المتكامل

من المهم جداً أن نقوم بعرض الهدف بالتعليم المتكامل والخاص بالمجتمع المتكامل فيجب علينا ألا نعرض أن التعليم المتكامل هو الأوضح والأفضل للوصول إلى المجتمع المتكامل قد يكون هناك بعض المتطلبات لنظام أكثر مرونة ، والذي يسمح بوجود فترات من العزلة وفترات من الدمج حسب الحاجة في الأوقات المختلفة قد يكون أو لا يكون من أنسب أن نذكر هنا أن الأطفال التوحيديين يجب أن يكونوا في مؤسسات تعليمية متخصصة أو في مواقع للدمج انكلي أو الحرفي إن القرار الخاص بتعليم الأطفال في هذه المؤسسات يجب أن يكون على أساس إحتياجات الفرد والذي نراه واضحاً ما أن الأطفال المصابين بالتوحد يحتاجون إلى نوع خاص من التعليم يتطابق مع نوعية التعليم الخاص بهم وهذا التعليم يمكن أن يكون متوفر في الكثير من الأماكن إذن ، فالهم هنا نوعية التعليم وليس المكان .

المنهاج الدراسي والمنزل

منهاج لمدة 24 ساعة :

من الواضح أن هناك حاجة لاشتراك الآباء في تعليم الأطفال التوحيديين هذه الحاجة تنطبق أيضاً على الموظفين القائمين على العناية بهؤلاء الأطفال في المدارس الداعية أو في أي مؤسسة من مؤسسات الرعاية إن الحاجة الملحة لمناقشة موضوع المدارس الداعية ، على الأخص ، باعتبارها حاجة تعليمية وليست حاجة اجتماعية قد أوصك إلى فكرة (منهاج الـ ٢٤ ساعة) من الواضح وبعد كل الإحتياجات التعليمية الذي ذكرها أن التعليم لا يمكن أن يتوقف أو يبدأ عندها بل في جرس المدرسة .

ويسبب طبيعة الصعوبات التعليمية الخاصة بالتوحد ، فإن محيط البيت أو مؤسسات الرعاية يعتبران من أكثر الأماكن ملائمة للتعليم كذلك من الواضح أن هذا التعميم يكون أكثر فاعلية إذا كانت الطرق المستخدمة متطابقة ومتماشية مع البيئة ، أما إذا كانت هناك أي اختلافات ، فمن الأفضل توضيحها .

بالنسبة لمعظم الطلاب الذين يقطعون في البيوت ، فإن اشتراك الآباء في تعليمهم يعتبر عاملاً مهماً لجأح منهاج الـ ٢٤ ساعة .

مشاركة الآباء

إن مشاركة الآباء في تعليم أبنائهم التوحيديين تعتبر أمراً مهماً جداً لعدة أسباب منها ما يتعلق بقيمة الدعم والمساعدة من البيت بالإضافة إلى الرعة في ذلك ، كذلك ما يتعلق بالتقييم الحضارية كما أن كمية التعليم تكون أكثر من الأشخاص الذين يعرفون الطفل أكثر والذين لديهم الرغبة في متابعة تطوره . بالإضافة إلى هذا ، فإن مشاركة الآباء تعتبر مهمة لأن طبيعة الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء الأطفال تتعلق بالحاجة التطورية ، وليست محددة بالأمور الأكاديمية (التي قد تكون قليلة جداً) كذلك فإن هذه المشاركة تعتبر نوعاً من الإرشاد للآباء ، الذين يشعرون بالتوتر في رعايتهم لطفلهم التوحيدي ، من قبل المختصين ولكن مرة أخرى ، نجد أن هناك حاجة لتواجد المدرسين مع الآباء ، وذلك حتى يعملوا على دعمهم في المواقف الصعبة ، وحتى يشتركوا معهم في تطبيق الطرق المعينة والتي تسمح بتطور الطفل من كل الجوانب نحن هنا إذن ، نتفق مع المعتد الخاص ببرنامج TEA CCH (تبش) والذي يقول إن مساعدة الأطفال التوحيديين تكون في أفضل أحوالها بمساعدة آباءهم باعتبارهم مساعدين في

العلاج مع الإحتصاصيين .

ولكن ، مع ذلك ، هناك نقطتان تؤخذاً بعين الإعتبار أولهما أن الآباء غالباً ما سوف يواجهون معارك قوية للحصول على تشخيص وتعليم ملائمين لطفليهم . هذا الأمر ، بالإضافة إلى كون تدريب المختصين في هذه المجال لم يبدأ إلا من وقت قريب فقط ، إنك يعني أن الآباء غالباً ما سيجدون أنهم على علم ودراية ومعرفة بحالة طفلهم أكثر من المختصين الذين يطلبون مساعدتهم وبهذه الحالة ، يجد المدرسون أنفسهم في مركز لا يحسدون عليه بحيث يؤثر على العلاقة بينهم وبين الآباء . ولكن مع ذلك ، فإن مبدأ احترام تساوي الخبرات يمكن أن يطبق هنا ، حتى لو كانت تلك الخبرة مختلفة . هذا الموضوع لا يجب أن يكون عائقاً في طريق تكوين علاقة المشاركة بين الآباء والمدرسين وخاصةً إذا كان هؤلاء المختصون في موقفٍ غير دفاعي ، أو كان الآباء أكثر مطلقية في توقعاتهم .

النقطة الثانية التي يجب أن تؤخذ بعين الإعتبار ، هي أن على المدرسين أن يدركوا أن أهدافهم الخاصة بهذا الطفل التوحد تختلف عن أهداف الآباء . أحد الآباء وضح هذا الأمر بصورة مجازية ، وهي أن تدريب المختصين يكون لسباق قصير ، أما تدريب الآباء فيكون لسباق المسافات الطويلة (اماراتومي) . إن الآباء هم الأشخاص الوحيدون الذين ستكون علاقتهم مستمرة مع الطفل التوحد ، حتى يصل إلى مرحلة البلوغ وبدون أي وقت محدد لآخر اليوم أو الأسبوع أو حتى طول الحياة .

وحتى تكون المشاركة في أحسن صورها ، يجب على المدرسين أن يؤكدوا من أن جدول العمل هو جدول مشترك بينهم وبين الآباء ، وأن تلك المشاركة لا تعني فقط دعم الآباء لأهداف المدرس

آثار التوحد على العائلة :

يحصن معظم الآباء على تشخيص طفلهم التوحد بعد معارك طويلة في محاولة معرفة الصعوبات التي يعاني منها طفلهم . لذا يكون هذا التشخيص بمثابة راحة للآباء . ولكن مع ذلك يبقى هناك إحساس بالذنب والعصب من طرف الآباء ، وخاصةً في المراحل الأولى من عمر الطفل (وهذه المظاهر قد تستمر لما بعد ذلك) فالأمهات قد يشككن في مقدرتهم على الأمومة من ناحية ، ومن ناحية أخرى قد يستاءون من قلة استجابة طفلهم لهم . إن معظم الآباء قد يمرون بحالة من التوتر الجسدي والنفسي في بعض الأوقات والبعض منهم يشعرون برعبتهم في «الهروب» من كل هذا . هذه المظاهر تؤدي إلى توتر أكثر في العلاقات العائلية

فمضى الأخوة والأخوات يتأثرون بسلوك ومشاكل إخوانهم التوحيديين كحدث بالتوتر المتزايد في العائلة كنتيجة لذلك

في مرحلة المراهقة ، غالباً ما يدرك الأهل أن طفلهم التوحيدي سيبقى طفلاً من الناحية العقلية والاجتماعية ، ولكن في «جسم شخص بالغ» إن كثيراً من الآباء يجدون صعوبة في قرارهم الخاص بـ «وضع الطفل في دار للرعاية» . فيلزمهم شعور بالذنب والحزن وهكذا نجد أن العائلات التي تعلبت على صعوبات مرحلة الطفولة يشعرون بالذنب والغضب مرة أخرى أثناء تعاملهم مع أطفالهم في مرحلة المراهقة والبلوغ . وعند هذه النقطة تبدأ المشكل كل بين الطفل وإخوانه التي تؤدي إلى حدوث مشاكل عديدة ، وخاصة إذا كان الآباء يشعرون بعدم الراحة من قدرتهم على تحمل مسؤولية الأبوة .

هناك تأثير آخر لوجود طفل توحيدي في العائلة هو أنه يريد من قيمة الحياة الخاصة بالأفراد وبالعائلات . بالرغم من كل الصعوبات ، نجد أن الكثير من الآباء يتمنون ما أن ملاحظ أن الطفل هو طفلهم في المقام الأول ، وأنهم يقومون برعايته وحبهم بعض النظر عن وجود التوحد حتى أن كثيراً من الأخوة والأخوات يقولون بأنهم يتأثرون إيجابياً بسبب هذا التوحد ، حتى أنهم يختارون مهماً تتعلق بخدمات الرعاية

استجابة المتخصصين .

إن الإحتياج الخاص بالطفل التوحيدي يجب أن ينضم تاريخاً تشخيصياً لتطور هذا الطفل وذلك لإعطاء صورة واضحة عنه .

فبالرغم من أننا نرى الآباء في مركز مثالي بالنسبة لمساعدة الطفل وخاصة في المراحل الأولى للمدرسة ، إلا أن هناك صعوبة تتعلق باستعادة الأحداث الماضية والخاصة بتفسير تطور الطفل من الممكن للآباء أن يعطوا تفسيرات واضحة لحظتهم في علاقتهم وتعاملهم مع طفلهم . هذا هو نوع من الشعور بالذنب ، ولكن هو أيضاً نتيجة للحقيقة القائلة بأن العلاقات المبكرة بين الطفل - والاب / والأم هي عمليات ذات حدين إنها علاقة ، وتتطلب معلومات من الآباء ومن الطفل . وحتى تتطور هذه العلاقة يجب على كل منهما أن يحدث سلوكاً معيماً ويستجيب الآخر له ، ولكن في حالة الطفل التوحيدي فإن هذا السلوك لا يكون موجوداً أو بالتالي لا توجد أي استجابة له وخاصة في المراحل الأولى من علاقة الطفل / الاب - الأم . وبالتالي فإن الآباء في استعادتهم للأحداث الماضية يدركون فقط أن تصرفاتهم كانت خاطئة . (ويمكن أن يكون هذا الأمر صحيحاً ، لأنه من المستحيل أن تحلق علاقة إذا كان شريكك لا يتعامل معك) ولكن

في الحقيقة ، فإن السبب الرئيسي ليس في الآباء وكهانتهم ، ولكن في الإعاقات التي يعاني منها الطفل .

أن يكون الإنسان أماً أو أماً إنما يرتبط بإحساس الفرد بتقديره لذاته ، ولذلك يرى أن كل مظاهر عدم الكفاءة في هذا الموضوع تكون بارزة أو جلية ومن ناحية أخرى ، إذا كان هذا الأب / الأم أصلاً يعاني من انحصار في تقدير الذات ، عندها فإن أي «دلائل» أخرى يمكن أن تثبت إحساسهم بعدم الكفاءة .

إذاً ، يرى أن من الضروري هنا أن يقوم المختصون بإرشاد الآباء إلى فهم أكبر لطبيعة التوحد وإلى الدور الإيجابي الذي يستطيعون لعبه في التطور العقلي والاجتماعي للطفل . ومهما كان تقدير الذات الخاص بالآباء ، فإنه من الواضح أن القلق وعدم الكفاءة هو ردة الفعل الأولية للآباء وفي دراسة أجراها DEMYERS ، لوحظ أن نصف أمهات الأطفال التوحديين قد لمّن أنفسهن على ظهور التوحد في أطفالهن بطريق غير محدد

إن التوحد هو اضطراب تطوري يسبق . وانتشاره يعني أنه يمكن أن يؤجّه توجهاً من خلال الخبرات التي تمتلكها إن الصعوبة في التعقيم هي شيء سببي في هذه الحالة . مرة أخرى ، نرى أن هناك حاجة للتعامل مع بعض القضايا (كالتدريب على الدخول لمحمام) بطرق ثابتة ومن خلال البيئة التعليمية المحيطة بالطفل . والبيئة التعليمية لا تركز فقط بدمج الدراسي الخاص بالمدرسة أو حتى اليوم المدرسي نفسه . لذا من الضروري أن يعمل الآباء والمدرسون معاً بطريقة فريدة .

من أوجه هذا التعمد أن يكون الآباء (في الأمور التي تتعلق بالتعليم والرعاية) قادرين على أن يكونوا مبتدئين والمدرسين بالنسبة للمدرس . وذلك لأن التعليم والرعاية الخاصة بالطفل التوحدي تتطلب معرفة هذا الطفل والآباء هما هم الأكثر فهماً ومعرفة بأطفالهم من المدرسين . ولقد، يرى أن الآباء هم في موقع متعمد بالنسبة لتعرفهم على الصعوبات التي يعاني من الطفل ، وعلى الأحداث التي تعين كثير لهذه الصعوبات وكيفية التعامل معها بطريقة فعالة ، كما أنهم يعرفون الطرق الخاصة بتشجيع السلوكيات المرغوب بها . لذا يرى أنه من الواضح على الآباء والمدرسين أن يعملوا معاً بتلبية الاحتياجات التعليمية والاجتماعية الخاصة بالطفل التوحدي

وكما أن التوحد قد تم التعرف عليه في الكثير من البلدان في الستين عاماً الماضية ، فإن الفصل في ذلك يرجع إلى الآباء الذين كانوا في مقدمه ذلك الصراع من أجل التعرف عليه ، ومن أجل الاستعداد لتوفير المسائل التعليمية والاجتماعية اللازمة للتعامل معه . في الحقيقة وفي بعض

الحالات كانت هناك معارضة كبيرة من قبل المتخصصين الذين من المفترض أن يقوموا بالخدمات اللازمة . وهذا شيء لا يبحث على الرضا . يجب أن يكون هناك تعامل من الطرفين بحيث يعرف ويحترم كل منهما رغبات وحجرات الطرف الآخر . كذلك يجب أن نعرف أن الكثير من الآباء يمكن أن يكونوا تحت تأثير الضغط والتوتر ، وبالتالي فليس من اللائق بالمدرسين أن يُريدوا من المشاكل المفقاة على عاتق الآباء بأن يتوقعوا منهم الالتزام الكامل بالتعليم وبنوفاً اللازم لهم .

الواجبات المنزلية :

إن احتياجات التعليم خاصة بالطلاب التوحيدين تتطلب بأن تؤخذ بعين الاعتبار كواجبات منزلية ، وهناك الكثير من سوء الفهم الخاص بهذه الفظة والتي يمكن أن تؤثر على العلاقة بين الآباء والمختصين . إن الصعوبات تبرر بالمرحلة الثانوية من التعليم العادي ، وخاصة إذا كان المدرسون لا يعرفون هذا الموضوع ، وبالتالي يقومون بتفسير الاضطراب الذي يعاني منه الطفل بأنه عدم عناية أو كسل . إن المدرس قد لا يدرك مثلاً أنه يجب أن يطلب مباشرة من الطالب التوحيدي أن يتذكر أو يسمع ، كما يجب أن يقوم بتحديد الواجب المنزلي بكل وضوح جلياً لما يقوم به مع بقية الطلاب وذلك لأن هذا الطالب لا يدرك أو لا يتذكر ما علفة هذا الأمر بالمدرس .

إن الأمور المتعلقة بحلمية الواجب المنزلي يجب أن تكون معروفة ومتوفرة للآباء ، وإلا فإنهم لن يكونوا قادرين على التعاون مع الطفل ، ومعرفة إذا كان هذا الواجب قد تم على غير وجه لهذا يجب على المدرسين أن يعطوا الآباء حلمية عن هذا الموضوع (أو أن يكتبوها للطفل) حتى يصبح في الإمكان إستخدامها في المنزل . لذلك على المدرسين أن يكونوا على وعي بأن الطلاب لديهم صعوبة في التقيل (وقراءة) أنواع مختلفة من الخطوط أو أن هذا السبب قد يؤدي إلى فشلهم في إتباع التعليمات المكتوبة .

العقوبات :

إذا تم الحصول على تعاون الآباء بالنسبة للعقوبات ، فإنه يجب على المدرسين أن يعرفوا أيضاً بأن الأطفال التوحيدين قد يكون لديهم صعوبة محددة في تقيل بعض العقوبات ، (مثلاً كتابة بطور إضافية - أو الاحتجاز والتأخير) ، وذلك لأنه ليس لديهم أي وعي بأنهم ارتكبوا شيئاً خاطئاً ، كما أنه ليس لديهم وعي بالمعنى الاجتماعي والخاص بالهدف من هذه النشاطات . لذلك يرى أنه ليس من العدل أن تتوقع من الآباء أن يعرضوا أو يوافقوا على هذه العقوبات والتي لا

تكون مقبولة من الطفل ، حتى لو كانت تنطبق على الآخرين هذه الأمور قد تكون صعبة بوجود المدرسين المتخصصين ، وموجود قوانين غير مرنة ، وبالتالي فإن تصرف المدرسين بطريقة تظهرهم بأنهم يعانون من التوحد ، لا يمكن أن تساعد الطفل بأي حال من الأحوال .
 إن البدء الذي يمكن أن يطبق هنا هو أن يفهم الطلاب أن هذه الحقوق عادلة ، وبمقدورها يكون الخيار للمدرس في أن يساعد الطالب (وأبويه) على رؤية العدل في هذه الطريقة - وهذه فرصة تعليمية أخرى .

التوحد والمنهاج التعليمي

١- إدخال المنهاج العام للدولة :

لقد أوضحنا فيما سبق بعض النقاط الخاصة بصعوبة التكيف مع منهاج غير ملائم للإستخدام مع لأطفال التوحديين ، والآن نريد أن نضيف بعض التعليمات الخاصة بالمنهاج الوطني البريطاني (وهذا حاص من بريطانيا دولة المؤلف) ، يجب على القراء أن يلاحظوا هنا أن هذا المنهاج قد تم تنقيحه من وقت قريب كما تم احتضاره كذلك فإنه يحتوي على مجموعة أقل من العناصر الإجبارية ومع ذلك فإنه مازال مبني على أساس المادة التي تُدرس ، حتى في الصفحة لمفحة منه .
 ونحن هنا سوف نناقش بعض القضايا الصعبة الخاصة بهذا الموضوع .

2- المحتوى :

نحن لا نقترح هنا أن نكرر على الأطفال التوحديين بعض المواد الدراسية بسبب معاناتهم بهذه الإضطرابات إن لبعض المواد معاني محددة عند بعض الطلاب والذي نريد أن نناقشه هنا هو أن اختيار مدى ملائمة المادة للطلاب ، يجب أن تكون من اختصاص المدرس (بالاستشارة مع الآباء وغيرهم من الاختصاصيين) الذي يكون الأقدر على خلق الأولويات الخاصة للتعليم تبعاً لحاجات الفرد وليس المعايير الوطنية .

● إن التعليم الشخصي والاجتماعي يجب أن يكون له الأولوية عن المنهاج العادي للتعليم

والنقترح في "المنهاج الوطني" .

● إن سلوك الطالب القهري والموسوي والحاجة إلى تعليمه المهارات الإجتماعية والمهارات

الخاصة بالتواصل ، كلها عوامل تُؤخذ من إستخدام المواد الخاصة بالمنهاج الوطني

● هناك بعض الشكوك حول إمكانية التعليم الخاص ببعض المواد مثل التاريخ والجغرافيا

أو حتى اللغات الأجنبية من الأولويات المهاجية الخاصة بطلاب يعتر سلوكه الموسوي وعجزه

عن الفهم الإجتماعي سبباً لكثير من المشاكل الخاصة بالكيف مع الحياة

● إن الطبيعة الشددة للتطور الخاص هؤلاء الطلاب يعني أنه من النادر أن يكون هناك مجامع وتقدم في مستوى التحصيل المحدد في المهام الوطني ، وأن أي نتيجة يتم الحصول عليها والخاصة بالتعليم والفهم يمكن أن تكون مضللة

إن المهام الوطني الخاص بالتعليم لا يضع طرقاً لهذا التعليم ، ولكن البرامج المعنية للدراسة عالياً ما تتضمن اتجاهات تعترض صعوبة بالنسبة للطلاب التوحيديين

● يحتاج المدرس إلى تكوين مهمات بطريقة فعالة أكثر من تلك المقترحة في برامج الدراسة - يجب أن نسمح ظروف التدريس باستبدال المهام التعليمية ، التي تتم بالتعاون مع المجموعة الطلابية ، بدورات منفردة يقوم بالتدريس فيها شخص بالغ ، أو باستخدام بعض أجهزة الكمبيوتر .

● قد لا يكون الاستيعاب اللفظي ، حتى عند الطلاب الذين يمكنهم القدرة اللفظية جيداً ، وقد تكون هناك بعض الإضطرابات حول بعض المعاني الخاصة ببعض المصطلحات ، الخاصة بإعطاء التعليمات اللفظية (إن الطريقة الذبيلة والمنحذمة في هذه الحالة (مثل وضع التعليمات بصورة كتابية ، وإلتراد الجسدي أو حتى الرسوم البيانية) قد تكون الأفضل بالنسبة للطلاب أو بالنسبة لبعض أنواع التعليم .

● قد يظهر أن بعض الطلاب التوحيديين لديهم حصارتهم وثقافتهم الخاصة بهم (بمعنى أنه لديهم معانيهم الخاصة بهم ، والتي سيحصلون عليها من المواقف ويدون الرجوع إلى أي شخص) ، والتي تعتبر محالمة تماماً لثقافتنا . على التعليم إذن أن يحترم هذا الاختلاف الثقافي ، ويحاول أن يؤكد مشاطات لها معان عند هؤلاء الطلاب ولكن بطريقتهم

● وليس الأسباب ، فإنه غالباً ما يكون من الأفضل استخدام مادة حقيقية ، كأساس لإكتساب المهارات والمعرفة بدلاً من استخدام الخيال الذي قد يتسبب في العوصي ومع هذا ، فمن الممكن أن يكون هناك أسباب معينة لتعليم القصص الخالية بالرغم من كل المصاعب

● إذا اعتمدت على اتجاه التعليم الذي يدور حول الطفل ، فإننا نرى أن الإهتمامات والعمدرات

الخاصة بالطلاب يجب أن تكون دائماً مذكورة ، وبالخط العريض من خلال المناهج

● إن المهام الخاص بالطلاب التوحيديين لا يجب أن يكون مختصراً على إكتساب بعض المعرفة أو تعلم بعض المهارات المسببضية ولكن يجب أن نحاول خلق طلاب وأفراد قساليين

يستطيعون التفكير قدر الإمكان بأنفسهم - وهذا يتم من خلال عملية الانعكاس

بعض الصعوبات الخاصة بمواضيع محددة

كل ما سوف نذكره أدناه يمكن تطبيقه على جميع الطلاب التوحيديين ، وأيضاً سوف يبين ما
بعض الصعوبات التي قد يواجهها التوحيديون .

● الرياضيات - إن الصعوبات التي يعاني منها الطلاب التوحيديين بالنسبة للنسب ، الحركي يمكن
أن تؤدي إلى الخوف من المرتفعات ، وعدم القدرة على القفز من فوق أي عائق ، أو الوثب ، أو
حتى مسك الكرة ورميها من تحت الإبط . أما المشاكل الاجتماعية لديهم ، فهي تؤدي إلى
صعوبات في الألعاب التي يتم بوجود فريق

● التاريخ - إن حفظ وتسميع قائمة من الملوك والملكات أو التواريخ يمكن أن يكون سهلاً
بالنسبة للأشخاص التوحيديين لأكثر قدرة ، ولكن الصعوبة تبدأ عند استخدام أسلوب إشاركة
الوجدانية كطريقة يتم من خلالها فهم التجارب الإنسانية لمختلف الناس في مختلف الأوقات

● الإنجليزي - قد تكون مشكلة في القراءة والكتابة الواقعية بالمقاس مع تلك الخيالية . إن
الصعوبة الخاصة بهذه الحركة يمكن أن تؤثر على الكتابة ، أما مهارات القراءة فإنها يمكن أن
تتقوى على مهارات اللغة الشفهية

● الرياضيات - إن الأعداد والمهارات الخاصة بالعد يمكن أن تكون متقدمة ، ولكن هناك صعوبة
في التقدير وفي عدم الحس . كذلك هناك مشكلة التعميم وخاصة فيما يتعلق بالرياضيات

● اللغات الأجنبية الحديثة - إذا اقتصرت أن الطالب ليست لديه أي صعوبة في تعليم اللغة
(صعوبات تعليمية محددة أو عامة) ، فإنه لن يكون هناك أي صعوبات في اكتساب الأوجه
الأكاديمية للغة الأخرى ، ولكن ، ومع ذلك ، فإن الاختلافات الثقافية والخصائص في استخدام تلك
اللغة تريد من حدة المشكلة الخاصة بفهمها واستخدامها في سياقها الاجتماعي . كما أن طرق
التدريس الحديثة والتي تركز على الأوجه الفلسفية والواقعية لن تكون ذات فائدة بالنسبة
لطلال التوحيدي ، والذي يمكن أن يستفيد ويتعلم أسرع في التركيز على المفردات والمفردات

عملية التقييم من خلال المنهاج

المشاكل المتعلقة في التقييم :

إن من إحدى المشاكل التي نواجهها في تطبيق أي اختبار تقييمي للتوحيديين هي أن هذه
الاختبارات تفتقر دائماً أن يكون نظور الفرد طبعاً في إكسابه للمهارات والمعرفة
ومن إحدى صفات وملامح التوحيد الانحراف عن الخط الطبيعي للتطور ، وبالتالي نحن

بحسب الحاجة لتأكيد من نتائج هذه الاختبارات حتى لا تكون مضللة. لذا يرى أن الكثير من الاختبارات تقترح أن تكون بداية الاختبار ملائمة لعمر الطفل وإذا استطاع الطفل الإجابة في هذا المستوى فإن أي درجات تحت المعدل تُسجل في الحال وإذا اتبعت هذه الطريقة مع الأطفال التوحديين فإن سوف يصبح بطلاً مهمة كثيرة خاصة بأداء الطفل ، كما أنه يكون عليه أن يحتير المهارات المبكرة دائماً الإختبار النفسي الخاص بالمهارات (PEP) ، والذي يكون قسماً من مهام (TEACCH) ، يعتبر معيلاً جداً لأنه بالإضافة إلى التعرف على المهارات التي تُعكسُ منها الطفل ، فإنه أيضاً يتعرف على تلك المهارات التي قد تظهر ، كذلك فإنه يركز على صمدية التعليم

إن التقييم الرسمي والعادي يعتبر أيضاً مُصنّلاً بالنسبة للتوحد ، إذ أن هذا الاختبار في كل جلسة على حدة ، وإذا كانت تلك الجلسات بعيدة عن أي تهر اجتماعي أو كل ما يشتهه الإبتداء ، وكذلك إذا وُجدت التعليمات الواضحة وغير العارضة ، وهذه الظروف تعتبر ملائمة جداً لطلال ، لأنها تعمل على زيادة نسبة أدائه ، وبالتالي يصبح التقييم مُصنّلاً

إذا كان ما نهدف إليه هنا هو قياس نسبة أدائه ، فإن كل الظروف السابقة تعتبر جيدة ولكن إذا كان الهدف من التقييم التعرف على أهداف التعليم أو قياس مدى فاعليته ، صعب يصبح ضرورياً جداً أن نعرف كيف يكون أداء الطفل بالنسبة لشيء مُعين في المواقف اليومية بدلاً من تسجيل المستوى المثالي للأداء والذي لا يمكن الوصول إليه عملياً

إن الجلسات أو الدورات المنفردة والاختبارات الرسمية قد تكون ذات فائدة في التعرف على بعض مشاكل المحددة ، أو حتى في الحصول على درجة ترتبط بمقياس مُعين ، والتي من الممكن ، ولأسباب إدارية أو خاصة بالبحوث ، أن تُعكس من إجراء مقارنة مع الآخرين ولكن ، إذا كان الهدف الرئيسي هو الحصول ، ولأسباب تعليمية على معلومات تتعلق بمواطن القوة والضعف عند الفرد ، صعباً فإن هذا التقييم سوف يحتاج إلى أن يُدعم باختبارات الأداء في المواقف اليومية ، أو/ وإجراء المقابلات المنظمة أو كتابة قوائم بكل الاتصالات اليومية المباشرة مع الطفل في بيئة اعتيادية طبيعية

لاحتتمال الثالث للحصول على معلومات تقييمية مصللة بأي من الطرق التي نظم فيها الاختبارات ، والارشادات المستخدمة ، والتي تجعل الفرد الذي يقوم بالاختبار قادراً على عرض معلوماته .

الشكل العام مثل اختبارات اللغة ، تكون عبارة عن صفحة مقسمة إلى أربعة أقسام ، كل قسم

يحتوي على صورة بحيث ترود الطفل بالخيارات المتباينة بالنسبة للمصطلح المراد اختياره ، مثلاً اختيار المفردات في أبسط صورة وتكون من أربع صور لأربعة أشياء مختلفة أما اختيار فهم القواعد فهو أيضاً يتكون من أربع صور . ولو أخذنا مثلاً اختيار مصطلح (تحت) فإما سوى أن الصفحة تكون مقسمة إلى أربع صور الصورة الأولى لكتب تحت السرير ، والأخرى لكتب فوق السرير ، وثالثة لكتب بجانب السرير ، ورابعة لكتب في السرير وفي كل حالة فإن على الطفل أن يشير إلى الصورة الصحيحة متبعاً إرشادات المدرس الخاصة بالمصطلح المراد اختياره .
 فمثلاً إن اختيار مصطلح «تحت» كما هو مبين أعلاه ، سوف يطلب من الطفل ما يلي

«أرني أن الكلب تحت السرير»

عند هذه النقطة ، يظهر الاضطراب والتعجيل جلياً . فالكثير من الطلاب التوحيديين سوف يفهمون كلمة «تحت» ، ولكنهم سوف يمشلون في الإستجابة الصحيحة بالأمر ، لأنهم لا يفهمون كلمة «أرني» . إن كلمة «أرني» هي كلمة مألوفة وعامة في الإرشادات الخاصة باختبارات اللغة ، وقد استخدمت كثيراً في السابق في التواصل مع الأطفال ولكن الراشدين نادراً ما يدركون أن معنى هذه الكلمة يكمن في فهم التواصل فإذا لم تكن تفهم ما هو التواصل ، عندها لن تفهم ماذا تعني كلمة «أرني» أو ماذا تفعل «أرني» شيئاً معيلاً لشخص ما ولكن مع ذلك ، وبطرق الخلل الواسعة والممارسة ، يتمكن الطفل التوحيدي من فهم معنى «أرني» ، ولكن هذا الفهم يتعلق بحادثة الاختيار المعينة فقط . إن لاختبار ليدني واستخدام هذه الكلمة في الإرشادات يمكن أن يؤدي إلى إستنتاج المدرس ، بأن هذا الشخص لا يفهم الموضوع المراد اختياره . ولكن لا يعلم أن سوء الفهم هذا يكون في ناحية أخرى مختلفة تماماً هناك فائدة كبيرة من تعليم الأشخاص التوحيديين معاني الكلمات مثل كلمة «أرني» ، ولكن الاختيار لا يمكن أن ينتظر حتى يستطيع الطالب أن يكتسب هذه المعرفة

لذلك يرى أنه ولأسباب كثيرة ، فإن الإرشادات يمكن أن تعبر ، بحيث تحسب استخدام كلمة «أرني» ، وسند لها بأشرفي «أو حتى وضع يدك على» ، عندها يقوم بإعطاء الطالب إرشادات معهومة ، عندها فقط يصبح من الممكن تحقيق الأهداف المرجوة من هذا الامتحان ، وهي اختبار مدى فهم الطالب لبعض المصطلحات المعينة المراد اختيارها .

تعميم التواصل :

هناك مقاييس معينة خاصة باللغة وتحتوي على أجزاء تتعلق بالتواصل «ما قبل اللفظي» وهناك أيضاً ميون لتقييم التواصل باعتباره مؤشراً عبر لفظي سابقاً لتطور اللغة . لهذا يجب أن يكون

هناك تقييم لعملية التواصل بعض النظر عن مستوى المقدرة اللغوية للمرد
إن المراقبة المنظمة للعديد من المواقف يمكن أن تروى بيئة مقياسية لهذا التقييم ، ولكن من المهم
هنا أن نذكر أساس هذه البيئة والخاصة بتعليم الطلاب التوحيديين ، أو أن السلوك الموجود أو
العائث في أي موقف من المواقف لا يعني وجوده أو عيابه في موقف آخر

عندما تتم مراقبة الأطفال وهم برفقة شخص راشد يعرفهم جيداً ، فإن على المراقب أن يهتم
بملاحظة إلى أي مدى يقوم هذا الشخص بتكوين وتنظيم هذا التواصل ، كذلك يحب أن ينتبه
إلى أن الطفل ، وبسبب الدعم ، قد يكون قادراً على الأداء في هذا المستوى من التواصل بسبب
الدعم وهذا يعتبر عاملاً مهماً يجب أن نكون متيقظين وحذرين منه ، وخاصة عند استخدام
قوائم المخصص والمراجعة التي تتطلب معلومات معينة من المعلمين أو من الآباء غالباً لا يعني
هؤلاء الأشخاص إلى أي مدى استطاعوا أن يعدلوا في طرقهم الخاصة بالتفاعل مع الطفل
التوحيدي ، حتى يتوفر له الدعم المناسب للمحافظة على هذا التواصل ، لذا نراهم يعرفون
مهارات الاتصال التي اكتسبها الطفل إلى الطفل نفسه ، وببما هي الحقيقة هي ردة فعل للحدث
والتحيز المترقر لهذا الطفل

إن الطريقة التجريبية تستخدم تقيماً نوعياً للملاحظة الطبيعية ، وتساوي أهمية التفاعل فيها
بأهمية الشخص الذي يتم تقييمه من خلال تفاعل الآخرين مع المرد ، وتفاعل المرد مع
الآخرين تظهر الصورة الحقيقية لهم ومقدرة هذا الشخص .

في الإمكان استخدام القوائم هنا كبديل لتلك الطريقة ، وسنطرح ثلاثة أمثلة على ذلك

١- جدول التواصل ما قبل اللفظي (PVC) - وكما نعلم من اسمه فإنه مهياً للعمل به في
التواصل ما قبل اللفظي . ولكن ، مع ذلك ، فإن مائدته في تقييم التواصل في التوحد (وخاصةً
في الأشخاص الأقل قدرة) تتركز في أنه قد تم تجربته على هؤلاء الأفراد ، وأنه يتضمن أشكالاً
سلبية وأخرى اجتماعية من التواصل .

٢- لغة واقعية عن مهارات التواصل المبكرة هي مبنية على المعلومات التي تم الحصول عليها
في المقابلات التي تمت مع الآباء أو الأشخاص المعينين بالأمر . كما أنها تعمل على تقييم الأداء
الخاص بالتواصل والمستخدم من المرد ، والاستجابات التي يقوم بها كتنجئة لمحاولات التواصل
مع الآخرين ، كما تعمل على تقييم تفاعل المرد تجاه الآخرين عموماً ، وتجاه مواقف المصادفة
خصوصاً وأحياناً تعطية تواصل الفرد في البثات المختلفة

٣- إن قوائم المخصص والمراجعة المتوفرة كجزء من برنامج التواصل TEACCH تعطي التقييم في

حملة محالات أولاً- يتم تقييم الوسائل (وهو يتضمن تقسيم مدرة الطفل على إستخدام وفهم طرق التواصل المختلفة) - بعد ذلك يأتي تقييم المفردات ، وتنوعها تقسيم الشكل أو الهيئة ، أي مستوى التعقيد الذي تم الوصول إليه في أي طريقة من الطرق المستخدمة . بعد ذلك يتم تقييم الأداء الخاص بالواصل . أخيراً يتم تقييم البيئة أو المحيط ، وذلك لأن السلوك الذي يكون موجوداً في محيط وبيئة معينة قد لا يكون موجوداً في غيرها

قد لا يتبع هذا الكتاب للبحث في قصايا التقييم الخاصة ببعض المواد مثل اللغة أو الرياضيات عموماً ، وإن الطرق المستخدمة في التقييم الخاص بنسب المواد سوف يكون قابلاً لتطبيق على الطلاب التوحيديين . إن الأداء الاجتماعي يمكن أن يُقَيَّم بطريقة الملاحظة ، وخاصةً بالطريقة الأشوعرعية ، الخاصة بالأنثروبولوجيا الوصفية والتي ناقشناها سابقاً . هناك أيضاً بعض الاختبارات الموحدة التي يمكن إستخدامها مثل اختبار هايلاند المنقح والذي يساعد على إيجاد مقارنة للبيئة على مبدأ الوقاهة معينة .

بالرغم من أن طريقة تعليم جيدة وملائمة ، لأنه توجد تعبيرات يومية في الأداء بسبب بعض العوامل النفسية والجسدية ، وفي بعض الحالات القليلة نرى ظاهرة تكوّن واضحة يفقد فيها الفرد المهارات والمعرفة أيضاً . قد تكون هذه الظاهرة نتيجة وحقيقة خاصة بظروف التقييم ، بمعنى أن التقييم في فترة معينة قد يختلف عنه في وقت آخر ، بأن يكون المهارة قد تمّ تحصيلها مثلاً بطريقة ما ، أو أن الشخص الذي يقوم بالتقييم عن معرفة بالفصل أو أنه سريع التأثير به

وبهذا وبكل أسف نقول أن فقدان المهارات والمعرفة قد يثبت وجوده بالفعل في التوحد . يمكن أن تكون هذه الظاهرة نتيجة لفترة حرجية يمر بها أي طفل ، ولكن كل ما فيه صعوبة وأدى لتطفل العادي قد يكون محتتماً تماماً عن الفعل التوحيدي

هذه الفترة الحرجة قد تكون مرضاً فعلاً بحيث يعاني الطفل من حرارة عالية ، أو قد تكون فترة تعليم سريعة . لبعض المهارات الجديدة ، والتي قد تؤدي في بعض الأحيان إلى فقدان المعلومات أو المهارات القديمة ، إلا إذا تمّت ممارستها . يجب علينا أن نذكرها أن المهارات والمعرفة الجديدة قد لا تكون بالضرورة مسببة على تلك القديمة ، إلا إذا ظهرت هذه العلاقة واضحة في التدريب على مهارات جديدة ، أو في اكتساب معرفة معينة . كذلك ، وبأن معظم الدكرات يتم التحصيل لها ، كما رأينا سابقاً ، فإن تعلم أي شيء جديد ومرتبط ببعض المثير قد ينتج عنه إحلال الجديد محل القديم ، إلا إذا تمّ التدريب على أدائه مراراً

أخيراً ، هناك بعض الظروف الأخرى في التوحد مثل متلازمة ريت Ret's Syndrome ، حيث

يكون هناك تأخر جسدي ودماعي بمرور الوقت والذي ، للأسف ، غالباً ما يتبع عنه فقدان في الأداء الوظيفي في هذه الحالات ، فإن التعليم يجب أن يكون موجهاً للحفاظ على المستوى الحالي من الأداء في أي مجال . ويجب أن يعمل على إيجاد طرق لتحسين نوعية الحياة بوجود تأخر في مجموعة من المهارات والقدرات

تقييم القدرات المعرفية :

إن تقييم القدرة المعرفية وخاصة استخدام اختبارات الذكاء المعروفة في الأفراد المصابين بالتوحد يعتبر أمراً مثيراً للجدل ، فإذا لم يكن هذا الشخص المختبر أي فكرة عن التوحد ، عندها قد تحدث مشكلات كثيرة ويمكن أن تؤدي إما إلى الإقلال في التعاون مع المختبر أو حتى إلى نتائج مضللة وغير صحيحة . ومع ذلك فإن اختبارات الذكاء قد أثبتت فاعليتها كمقياس للقدرة المعرفية عند التوحدين . ولقد تمّ العمل مع الكثير من اختبارات الذكاء لتعريف على بعض صور الأنظمة الخاصة بالتوحد .

في بعض الأحيان يحتاج الأمر إلى بعض التعميمات في الطريقة التي يجري فيها الاختبار ، وذلك حتى نحصل على التعاون والفهم ، ولكن هذه الأشياء ليست سبباً بحيث تعمل على تعطيل فائدة الاختبار . فقد وجدنا مثلاً أن الأداء الخاص بالاختبار يمكن أن يُحسّن ب إعطاء الطفل صندوقاً أو علبة إضافية ليضع فيها العناصر أو الأشياء غير المرغوب بها في حله لأي مشكلة . بدون هذا ، فإن الطفل سوف ينشئ انشائه ، بحيث يرى أنه لا يوجد مكان ليضع فيه هذه القطع ، وبالتالي يقضي وقتاً طويلاً وجهداً أكثر في محاولة دمجهم معاً .

إن من أكثر الاختبارات فائدة هي تلك الخاصة بالطفل غير القادر لعطياً ، والتي نعطينا صورة واضحة عن قدرته ، ومقدرة الطفل الذي يمتلك اللغة .

إن الأمر المثير للجدل بالنسبة لاستخدام اختبارات الذكاء يتركز في صلاحيتهم ، وليس في مدى الاعتماد عليهم ، فهي ببساطة نوعية الأداء الخاصة بالأطفال التوحدين في اختبارات الذكاء ، فإن أي مقارنة مع أي مجموعات أخرى تكون في أحسن صورها في الاختبارات المعرفية ، والتي لها صلة بموضوع المقارنة الخاري بحثها . إذا استخدمت الدرجات المتعارف عليها علنياً ، فإن أداء المجموعة التي تعاني من التوحد يكون في مستوى منخفض بالنسبة للقدرة المعرفية بالمقارنة بالمجموعة الأخرى العادية ، وهكذا فإننا لن نستطيع أن نعرف إذا كانت هذه الاختلافات بسبب التوحد أو بسبب ذلك المستوى المختلف من الأداء المعرفي

أما بالنسبة للمعلومات التي قد تكون لها فائدتها على التعليم ، فإن المقياس العالمية لحاصل

انه كانه ممكن ان تكون مؤشراً لنا عن القدرة ، ولكن ، مرة أخرى ، فإن درجات الاختبار الفرعي يمكن ان تكون أكثر فائدة .

الشيء المهم أيضاً هنا هي الملاحظات المأخوذة من إجراء الاختبار نفسه ، وذلك لأن الفشل أو النجاح سوف يكون دليلاً ومُرشداً لنا لهم كيف يفكر الطفل وكيف يتعلم .

كيفية إشراك الطفل في عملية التقييم والضبط

١ - زيادة فهم بعض المهام المحددة

قد يصبح لدى الأطفال التوحيدين فهماً كاملاً لمهمة محددة بعد إتمامها إن قاموا بالاشتراك في تقييمها . من إحدى الطرق الخاصة بزيادة الفهم هي طريقة إشراك الطفل في تقييم النتائج بعد كل درس . قد يحدث هذا الأمر طبعياً في بعض الأحوال مثل أكل الكيك بعد درس الطبخ ، ولكن هذا الأمر لا يكون بمائدة الأيد . كان الأداء الخاص بهذا التقييم وضحاً (هل هو لطيف المنظر - هل مذاقه جيد - هل يشعر بك بأنك جيد؟)

إن تقييم العملية التي قام فيها الأطفال بالعمل في نشاط معين يعتبر صعباً ، ولكنه يتضمن فرصاً أكثر لتعلمهم . فمثلاً - يستطيع الأطفال أن يحسروا الطرق التي سلكوها لحل مشكلة صنع الكيك بالمشاقص التي تُعْتَمَد ، والطلبات الخاصة بالمواد أو لآلات المستخدمة وأشياء ومفصوفا واستخدموها ، و مدى سهولة أو صعوبة بعض المراحل ، هل كانت درجة حرارة الفرن صحيحة ، هل كان السكر والربدة محتلطين معاً كالكريم (هل اختلف لونهما) ، هل تم إضافة البيض ببطء . إلخ . في حقيقة وحتى يكون فهم الأطفال في أعلى مستوياته ، فإنهم يحتاجون إلى الاشتراك في تقييم العملية والنتيجة . إذا تم تقييم النتيجة فقط ، فإنهم يدركون أن عملهم بالتعليم الخاص بهم في المستوى السطحي ، بمعنى أنهم يقومون بتقييم سبب معين قد يكون برر من تلك العملية . فمثلاً ، بالنظر إلى الكعكة أو حتى ندوقها ، فأنت مثلاً تعقد القرارات المهمة الخاصة بالشيء الذي تضعه أو لا تضعه في الصنف الذي تم العمل به .

لذا فإن هدف المدرسين هنا هو حث الطفل على التساؤل فيما تعلمه والطريقة التي تم بها هذا التعليم . في بعض حالات الأطفال التوحيدين من ذوي المستويات العالية في الأداء ، فإنهم يستحدثون التساؤل الذاتي المنظم بعد إنهاء المهمة والتي تفودهم إلى

- البحث عن النقاط المهمة والعصايا المهمة .

- توضيح وتفسير ما الذي يعتقدون أنهم قد تعلموه .

- خلق الرابطة بين ما تعدموه وبين معرفتهم السابقة بنص الخيال
- إصدار الأحكام وتقدير الكيفية والمكان الذي يمكن أن يكون تعليمهم مفيداً إليهم في المستقبل .

٢- تحسين القدرة فوق المعرفية

إن التقييم الذاتي يمكن أن نكون له آثار إيجابية على تفكير الأطفال التوحيديين بالإضافة لزيادة مهمهم لبعض المهام وكما قدنا سابقاً ، إذا أردنا أن نجعل من هؤلاء الأطفال طلاباً فعالين ، فعلينا أن نمكّنهم من الوعي بأنهم قادرون على التصرف بالطريقة الخاصة بحل المشاكل ، والوعي بأنهم بالفعل قد تصرفوا (بطريقتهم الخاصة بالتفكير والتعليم)

عندما يشترك الأطفال في تقييمهم لعملهم / ومجآهم ، فإن هذا يجذب انتباههم لأدائهم كطلاب ، وهذا بدوره يعمل على زيادة وعيهم الذاتي

إن الأطفال التوحيديين لا يستطيعون التحكم بتفكيرهم كما يعمل غيرهم من غير التوحيديين ، وكذلك فإنهم يحتاجون إلى نظام معين ليفهموا بذلك هذا النظام أو الهيكل يحتاج أن يبين لهم الحقائق المهمة التالية في أي مهمة :

١- إذا كان عنى خطأ أو صواب ، متى وكيف يختبرون مهمهم الخاص بهم ، متى وأين يصدرون أحكامهم على النجاح ، والمعايير التي يستخدمونها لذلك ، وأخيراً متى يختبرون هذا الحكم بالنسبة لحكم المدرس .

كُلَّمَا أصبح الطلاب أكثر مجآحاً ، كان نفعهم هذا النظام أكثر سهولة وكُلَّمَا كان التحكم بالأداء أوجد (بمعنى ملاحظة هل من الممكن أن يكون هناك تحكم ذاتي بدوره)

٣- الطرق الخاصة بدمج التقييم الذاتي في برامج التعليم / التدريس .

هناك مستويات عديدة للتقييم الذاتي قد تكون معظم هذه المستويات ذات قيمة بالنسبة للمدرس ، كما قد تكون ذات قيمة أيضاً للطلاب التوحيديين . يستطيع هذا أن يخلص هذه المستويات حتى يساعد المدرسين على أن يأخذوا بعين الاعتبار أنواع التقييم الذاتي الذي سبق لهم أن استخدموه ، كذلك الخطوة المتقدمة إلى الأمام بالنسبة لأي طفل مُحَدَّد وكل ما هو ممكن بالنسبة للأطفال الآخرين .

مسداً إذن بمستوى محدد نوعاً ما من اشراك الطالب في التقييم الذاتي ، ثم بعد ذلك نستقل إلى المستويات الأعلى .

• فإنه من الممكن أن يشرك لأطفال التوحيدين في تقييمهم الخاص بهم ، وذلك بإعطائهم بعض السيطرة والسلطة على التصحيح وإعطاء الدرجات - مثلاً - إعطائهم كتاباً خاصاً بالإجابات في مادة الرياضيات ، ثم بعد ذلك سمح لهم بتصحيح عملهم - وكذلك يستطيع أن يعطيهم صورة معرفة نظيفة ، وذلك حتى يعرفوا متى يكتمل التنظيف

• خبراء التقييم للجراح (أو البحة) على أساس معيار معين تم وضعه من قبل الآخرين - مثلاً - القيام بسجيرة عمدية والتحقق من أنك بالفعل قد أحدثت بعض الإعتار بعض الأشياء التي تم وضعها مسبقاً من قبل المدرس (مثلاً توفر المادة والوقت) .

• استخدام التحقيق والمحصص أثناء عمدية التعليم حتى تحدد التقدم / الجراح ، ثم بعد ذلك تستخدم التعديده الرجعة لهذا التقييم في التعليم الخاص بالطفل (الشيء المير في هذا المستوى هو أن الطالب يقرر بنفسه متى وكيف يقوم بهذه المرافقة أو المحصص الداتي) مثال على ذلك ، في التهجئة - يتم هذا تقرير الطالب حتى يدفن بالتهجئة وأي الطرق يستخدم هذه الأمور قد تحدث بشكل طبيعي ، ولكنها مع ذلك تحتاج لبعض التعرير من خلال التدريب -
 حنصراً لكل ما سبق بقول ، إنك تَحْتَ الأطفال التوحيدين على اختيار تقدمهم بأنفسهم وبكك مع ذلك تعطيهم نظاماً وهيكلأ واصحاً يعملون من خلاله

• إن تحمل الطلاب مسؤولية استنباط المقياس (أو المعيار) ، ثم استخدام هذا المقبس في التقييم ، مثلاً بعض لأطفال التوحيدين من ذوي المستويات العالية في الأداء يمكن أن يقرروا ، في بداية نشاط معين ، أي صعوبات عليهم أن يبحثوا عنها في خريطة الطقس ثم بعد ذلك عليهم أن يقيموا عملهم الذي تم إكماله باستخدام المقياس أو المعيار الذي استبطوه بأنفسهم في البداية .

• حَتُّ الطلاب على الاشتراك والانهماك في إصدار أحكامهم الخاصة بتقدمهم ، وعلى أساس التقييم الذي تم قبل ذلك - إن الطلاب الذين يعانون من مرض أسبرجر يمكن أن يتم تشجيعهم على تقييم جهودهم في تعلم لغة أحبيبة مثلاً - إن استخدامهم لمهارات الترجمة وتقديمهم فيها كطلاب (مثلاً أنا أعتقد أنني أصح أفضل الآن في اللغة العربية ، حيث أنني أستمع الآن إلى شريط التسجيل الخاص بتلك الدعة بكل دقة) الفَعَال إلى هذا التقييم الداتي هو «سجل الإعجاز» ، والذي تم استخدامه في الكثير من المدارس الثانوية

• الطلب من الطلاب القيام بإصدار حكمهم فيما هو خارج نطاق المهمات المحددة إليهم ، كما يحاول أن يحثهم على الاشتراك فيها كأشخاص يتعاملون مع مجموعة من النشاطات /

الخبرات ، ومما يستطيعون أن يفعلوا بها مثلاً- استخدام التقييم الذاتي كتحديّة راجعه في العمديّات الخاصّة بتعليمهم في المواقف الممخّلة ومن أفضل الطرق المستخدمة في هذا المجال هو استخدام المفكرة لتدوين الملاحظات اليومية وبهذه الطريقة ستطّيع أن تعرف مدى اشتراك الطالب في تعليمه .

مقدمة

في هذا الفصل نقوم بمناقشة موضوع تأهيل الأطفال للتوحيدين لمعلمين الذي يلبي احتياجاتهم وبعد ذلك سوف نُلحِص وجهة نظرنا بالشكل العام الذي يجب أن يكون عليه هذا التعليم لقد رعم ستانلي سيجال في عام ١٩٦٥ أنه لا يوجد أي طفل غير قابل للتعليم ، كما يُشتر بوجود تعبير يعطي الحق في التعليم لكل الأطفال وهذا ظهر في عام ١٩٧٠ في مرسوم التعليم في بريطانيا ، مستقلاً من الوضع الذي كان فيه الأطفال يودعون في المؤسسات بدلاً من تعليمهم ، ومن كون الاحتياجات التعليمية الخاصة موجودة فقد في بعض الأماكن المتخصصة والمعزولة ونحن الآن في وضع نكون فيه أهداف التعليم متساوية لكل طفل سواء كان يعاني من التوحد أو لا حيث يتوفر لدينا الآن منهاج دراسي وطني موزع للجميع ، كما أنه تم إغلاق جميع مؤسسات التعليم الخاص في اتجاه قوي يتعلق بالدمج إذاً أحداً من الموضوع من الوضع الأول إلى الوضع الأخير ، فإن هناك معاملة في كون الالتفات غير ضرورية أبداً ، وأن الاستواء قد تم تليط الضوء عليه كنقطة مهمة في موضوع دمج التعليم لقد كان هناك سوء إدراك للمحدث طوال المدة من قبل عام ١٩٧١ إلى الوقت الحاضر ، وأن الاتجاه الذي تم تبنيه كان مُحدداً باللغة المسمّاة أكثر من تحديد مآصول التدريس الدقيقة .

نحن هنا ، نريد أن نصل فكرة التأهيل الحالية والخاصة بالأهداف التعليمية (والتي نراها الآن (المناهج الوطنية)) عن فكرتنا الخاصة بالتأهيل الخاص بالأهداف ، واستط من المبادئ المتعلقة بالإدراك ونوعية احتياجات الفرد (والتي قد تختلف من فرد إلى آخر بمرور الأيام) .

عملياً ، هناك تأكيد بهذا الرأي إن المدرسين يملكون أن لحاجه إلى التدريب المتخصص بتزويد الطلاب التوحيدين بالتعليم الملائم والحاجة إلى السيطرة والتحكم الأكثر في الميراثية الخاصة بالتدريب إنما تؤدي إلى إهتمام أكثر بدورات التدريب المتخصصة

إن النتيجة الطبيعية وغير المستحقة لإدراك الاحتياجات الخاصة بالتوحيدين ، كانت في تعميم البرامج (وعالمياً من بلاد أخرى) التي تُقدّم طرفاً محتلفة لتدريس الطلاب التوحيدين هذه البرامج متغيرة في النوع والملائمة ولكن صراعاً هنا ليس مع أي نظام أو اتجاه

حيث إن وضع منهاج «خاص» يحتر غير ملائم كما هو الحال بالنسبة للمنهاج الوطني قد يكون هناك بعض الأفكار الجديدة والطرق والتي يمكن استنتاجها من هذه البرامج كما هو موجود أيضاً في منهاج الوطني ، ولكن التدريس الفعّال يجب أن يتضمن أحكاماً خاصة عن محتوى منهاج وطريقة التدريس التي تأخذ اختلافات الفرد بعين الاعتبار (لطلاب وبنات) وليست هناك أي «وصفة» لإنجاح معين يمكن أن يرودنا لكل هذا

فكرة التأهيل

إننا نعرضنا للمعطيات أن كمدرسين نعتقد أن الأطفال التوحيديين الذين هم في رعايتنا مؤهلون للمشاركة في برنامج كامل وفَعّال وملائم لعمر الطفل ، مع أصدقائهم من الطلاب الآخرين ، بدون مشور بحاجة لأن نتساءل كيف لهم أن يسجروا هذا البرنامج في الموقف المعين الذي هم فيه .

١- برنامج أوسع وأوضح وأكثر إنزائماً

إن وضوح وإتقان البرنامج يعتمد على مائمه استلامه وتقبله ، كما يعتمد على مائمه تسليمه ، وفي هذا المعنى فإن المواجهة لا تعادل التجربة - لذا يرى أن جلوس الطفل التوحيدي لشاهدة شريط فيديو خاص بالتعليم الحسي لا يعني أنه يتعلم (أو يستلم) أو يفهم تلك التجربة كذلك ، فمن يعتقد أن من المهم جداً تنمية وتطوير قوته ومحاولة تحسين نقاط ضعفه ، كما يجب أن يكون في البرنامج مرونة كافية تساعد الطفل على بناء وتكوين اهتماماته واستخدامها في تحسين نقاط ضعفه .

إن وضوح البرنامج واتساعه يجب أن يكون دائماً ، وأن يكون قد تم تقديره من خلال فترة الحياة المدرسية - ليست هناك أي فائدة في فرض بعض المواد التي هي أقل أهمية بالنسبة للطفل ، لإهمال بعض الأولويات المهمة كتكوين المهارات الاجتماعية

٢- برنامج أدائي

هذا يعني «الاستعداد للإستقلالية» وهي تعني «مهارات الحياة» بالنسبة للمعطل الذي يحتوي على الطلاب التوحيديين «المعاقدين» (في السنة النهائية) ولكن هل تعتبر هذه الأهداف فعّالة بالنسبة لطلابنا؟ قد يكون كذلك بالنسبة للمعطل ، لكن بالنسبة للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعليمية عديدة ، فإن ذلك يحتر صعباً - وبدلاً من ذلك فمنها ما يقترح أن تكون الإحتياجات الوظيفية الخاصة لهذه الفئة من الطلاب مرتبطة بتحفيز التوتر الناتج عن القرب الاجتماعي أو بتحفيز السلوك الذي فيه أي إيذاء أو أي إحتياجات أخرى - نحن هنا لا نعمل على تشويه عملية تدريس مهارات الحياة ، ولكننا نعد تعريضها لتقصير أكبر قدر من الأولويات

الخاصة في تعلم الأطفال التحمل في وجود الآخرين ، وتعليمهم القدرة على فهم أي شيء يحتضن حياتهم الاجتماعية وهكذا نوجد لديهم طريقة السدود على الإحتياجات في تلك الحياة إن نوعية الحياة يمكن أن نعرف أكثر إذا كان هناك ارتياح بوجود الآخرين وارتياح الآخرين بوجود هؤلاء الأطفال .

تُشدّد بعض الماهج المتخصصة على تدريس المهارات التي يحتاج إليها الشخص البالغ في حياته مد اللحظات الأولى من هذا التعليم هذا يُعتبر مُهماً إذا كانت هذه المهارات أيضاً مترابطة ووثيقة الصلة (مثلاً تصنيف سكاكين المائدة ، بدلاً من الكور الملونة أو لأزانب الرهمية اللون) ، ولكن الخطوة هنا تكمن في تحديد أفق الطالب فمن لن يكون سعيداً بأن يرى التدريب على مهارات معينة وخاصة بأي ظرف معين يتم في عمر مبكر ، وذلك لاقتراضاً بأنها من الأولويات التي تسهل لهم الحصول على الوظائف فيما بعد ، بعض النظر عن مدى ملائمتها بعاداتهم . وهذه هي وظيفة برامج لمهارات العملية (الخاصة بالعمل) ، إنها ليست تعليمية ، ولا تقوم بأي دور في تطوير الإمكانيات الفردية الخاصة بالحصول على وظيفة مناسبة .

منهاج دراسي يتلائم مع العمر الزمني للطفل

أُت بالنسبة للمعركة ، الخاصة «بمدى ملائمة العمر الرسمي للطفل» ، إننا هنا في التوحيد ، علينا أن نتكلم عن «مدى ملائمة الشخص» ، والتي تأخذ بعين الإعتبار مستوى العمر والمستوى التطوري للطفل لذا علينا أن نذكر دائماً أن طالماً مُعياً في السابعة عشرة من عمره ، بعض النظر عن مستوى التطور الخاص به ، وأيضاً علينا أن نذكر مرحلة ذلك التطور بعض النظر عن العمر يجب علينا أن نُحلّل تلك المعركة الخاصة بالإحتياجات التطورية في التوحيد فقد يكون الفرد قادراً على الأداء في مستوى عال ، مثلاً قراءة وتذكر جدول الخاص بالخاص بكن المقاطعة ، ولكنه مع ذلك غير قادر على القيام بمرحلة قصيرة في الباص داخل المدينة ، وذلك لأنهم لا يستطيعون الجلوس بجانب الآخرين

ومرة أخرى ، يرى أن تعليم الحس بتغير مرور الوقت بالحياة المدرسية للطالب ، ولكن هذا التعبير يرتبط بالتطور الإحتماهي والماضي وليس بالتطور الحسدي مع العمر نحن لا نقول هنا إنه يجب على التعليم أن يتطوّر الطالب حتى يصل إلى مستوى ملائم من التطور . فالطالب التوحدي يتقدم ببطء إذا لم يكن هناك أي تدخل إيجابي لتعليمه مستويات التطور

كما أنه يوجد بعض أوجه التعليم والتي يحتاج الطفل أن يتعلمها حتى لو لم يكن مُستعداً لها علواً هفون مثلاً . الحاجة إلى الاستعداد لأي تغييرات تطراً عليهم عند البلوغ ، بعض النظر عن

فهمهم بهذه الأهمية كما يحتاجون أيضاً إلى إرشادات حسنة كافية لتجعلهم في أمان وسحاف على صحتهم وعافيتهم ولكن قد يكون الأمر مربكاً وقاسياً أن تُقدّم إليهم إرشادات جيدة واضحة يتحللها حالات عاطفية معينة لا يستطيعون تفهمها لكونهم ليسوا في العمر المناسب

إكتساب المهارة

إن الحديث عن المهاج الوطني يتركز على المعرفة ، والخبرة والعلم ، ولكنه أيضاً يركز على إكتساب المهارة بغير المستطاع لقد أصبح تدريس المهارات ، من خلال المجال الواسع للتعليم الخاص ، أمراً مُرادفاً لكلمة «التعليم» وليس كلمة «الرعاية» .

إن إكتساب المهارة يعتبر نتيجة لكثير من المناهج الخاصة التي سبقت «المهاج الوطني» ، والتي ما رأت ملامحها موجودة في الكثير من اتجاهات التعليم في المدارس الخاصة ولكن الخطورة ما تكمن في تشديد المدرسين على المهارات عند بعض الطلاب حتى لو لم تكن ملائمة . وكما رأينا فإنه من الصعوبة أن تكون ماهرأ في مواقف اجتماعية وتواصلية بدون أن يكون لديك العلم بهذه المواقف ، كما أن الكثير من المهارات تعتبر في الحقيقة عادات بآبة يجب ألا يكون التعليم لإكتساب المهارة فقط ، ولكنه أيضاً يحتاج أن يحتوي على التدريس الخاص بالفهم ، كما يجب أن يتضمن العناية والتقدير لوعية الحياة الخاصة بالطلاب التوحدي .

مدى ملائمة هذا التأهيل

يجب على المدرسين أن يروؤوا الطلاب بالمهاج الوطني في جميع الأحوال ، بنقص النظر عن أي تحليل لمدى ملائمة هذا المهاج في نلية الإحتياجات الحقيقية للأطفال وحتى يتم هذا ، قامت المجموعات العامة باستمات طرق معينة تشرك هؤلاء الأطفال في هذا المهاج ومع ذلك فإن نقطة البداية تكون بالمهاج الذي لم يتم فيه أحد حاجات الطلاب التوحديين معين الإعتبار (أو حتى حاجات أي طالب له إحتياجات خاصة) ، هذا المهاج ليس شاملاً ، وبالتالي لا يمكنه أن يكون قاعدة لأي ثقافة مدرسية إن الأنحاء السائد نحو إعطاء كل الطلاب نفس الخبرات التعليمية يجب أن يأخذ بعين الإعتبار مقدرة هؤلاء الطلاب على الاستجابة والاستفادة من هذه الخبرات إن الأطفال التوحديين يجب أن يؤهلوا للتعليم ، ولكن هذا لا يعني كثيراً إذا فسرها هذا التأهيل

بأنه نفسه المستحلم لتعليم الأعلوية من الناس . إنَّهم مؤهلون للتعليم بحسب إحتياجاتهم وظروف حياتهم .

من التأهيل إلى الشمول

لقد أصبح التعليم مع الأيام مهماً وذو قيمة ليس للتعليم بحد ذاته ، ولكن لأنه استعداد وتجهيز للحياة . إن نوعية المستقبلية تتأكد بمدى إتساب الإنسان للمهارات والمعرفة الباطنة . وهذا يعتبر أن نوعية الحياة هي مبدأ مكمول لكل إنسان . إن علماء التربية يعبرون اصطلاح «نوعية الحياة» من وجهة نظر غير التوحيديين بدون النظر إلى ماذا تعنيه كلمة «نوعية» بالنسبة للأشخاص المعينين . نحن لا نستطيع معرفة الشيء الذي يعتبر «نوعية» بالنسبة لطلاب التوحيديين ، ولكن الافتراض يؤكد أنهم يحب أن يكونوا في راحة جسمية ونفسية وأن يشعروا بالحب والرعاية

إن مساعدة الكثيرين ممن يعانون من صعوبات إصابية في التعليم لإيجاد وتطوير طرق لتعبير عن إحتياجاتهم وطرق للاختيار يعتبر هدفاً تعليمياً مفولاً

بالنسبة لطلاب التوحيديين ، فإن نوعية حياتهم المستقبلية قد تعتمد على الدرجة التي يستطيعون فيها العيش مع الآخرين ونعمتهم ، أكثر من اعتمادها على المهارات الأكاديمية التي يمتلكونها فقط . إنَّه من المناسب جداً أن يكون هناك «منهج للجميع» إذ كانت العائلة تشمل الجميع

أما بالنسبة لبيئة التوحيد ، فإن هذا شعار يحتاج إلى تعبير ليصبح «مبادئ المنهاج للجميع» . هذه مبادئ تنقسم فكرة أن الأولوية يجب أن تكون دائماً للرعاية والاهتمام الخاص بنوعية الحياة الحالية لطلاب التوحيدي ، بالإضافة إلى التوقعات المستقبلية لهذه الحياة

من حق الأفراد أن يحترم هذا المنهاج اهتماماتهم ، بحيث لا يمكن أن يعتمد فقط على الخبرات ولأهداف المحددة مسبقاً .

إن كل الطلاب ، ومن ضمنهم التوحيديون بحاجة إلى إحتوائهم في منهاج معين في مرحلة التخطيط .

إن الشمول في التعليم يؤدي إلى فكرة لمبادئ «العامة» التي طرحها سابقاً ، وهي تعني أن المكان والوسيلة هما قصتان خاصتان بمبدأ تكافؤ الفرص

التفكير التوحيدي متضمنات خاصة بعلم أصول التدريب
التعليم الفعال

لقد مُجِّدَتْنَا فيما مضى عن التفكير التوحيدي وطبيعته ، كذلك قُصِّصَ بوصف لأنواع مختلفة من صعوبات التعلم ، والتي تبرر كتنيجة مباشرة لهذا المرض . والآن نعود مرة أخرى إلى نفس الفكرة وذلك لأننا نؤمن بأن الطريق الفعال والخاص بالتوحيدين يكون في فهم هذا النموذج من التفكير . لقد شَدَدْنَا في هذا الكتاب على أن التعليم يجب ألا يكون فقط طريقة لتغيير السلوك حتى يُصْبِحَ مقبولاً ، والأى يكون لزيادة المعرفة والمهارة الخاصة بالفرد فقط داخل حدود تعليمه . يجب أن يكون هناك عنصر واضح في هذا المسار يعمل على تحسُّن عافية التفكير وتعليم الفرد .

المبادئ الخاصة بأصول التدريب

لقد كان هناك إعتقاد سائد في بريطانيا يقترح أن المدرسين مُمكنٌ تدريبهم بتعاطف على إلقاء برامج تعليمية مُحدَّدة مُسمَّاة بطريقة المراقبة الخاصة «بالممارسة الجيدة» وكل ما هو مطلوب منهم في هذه المرحلة هو القدرة على تنفيذ الإرشادات وصيغ التقدم تجاه الأهداف المحددة وأجراً تقييم النتائج . واعتقاد أن هذا التعليم لا يلائم أي طفل ، وفيه بعض الخطورة بالنسبة للتوحيدين . إن أي تدريس فعال لهؤلاء الأطفال قد يتطلب ضبط تشخيص مستمر لعملية التعليم والتفكير الخاصة بهم .

إنه ليس كافيًا أن نحكم على الأمور عن طريق السلوك الخارجي إذا كان الغالب الخاص بمهمنا لمادا يعمل الأساس ما يفعلون مصلحاً جداً (كما هو الحال بالنسبة للتوحد) باعتقاد ، لا يوجد ما يُسمَّى بالخطوات المُحدَّدة سابقاً ، والتي يستخدمها المدرسون لحل المشاكل الخاصة بتعليم الأطفال التوحيدين ، وذلك لأن هؤلاء الأفراد محتملون جداً ، وأيضاً لأنهم قد يكونون محتلمين في داخل أنفسهم بمرور الوقت وفي كثير من المواقف

لذا ، فإن المدرسين يحتاجون هماً إلى مبادئ الإرشاد ، يستطيعون تطبيقها تبعاً لرايهم الخاص في الموقف المُحدَّد في الفصل الدراسي . إنهم يحتاجون إلى معرفتهم بالتوحد ومعرفتهم بالطفل ومعرفتهم الداتبة بقدرةاتهم وطاقاتهم ولكن ممارسة التدريس هو موضوع يتعلق بشكوى الأحكام أراء الخدمية والخاصة بأفضل الطرق للبدء

مستطيع أن يُجادل هماً أن التوحد يُقدَّمُ تحدياً مُعيَّناً في كونه يطلب من المدرسين أن يجيدوا اختيار خدمهم ، ويميدوا التفكير ببعض المعتقدات والمواقف ولكنهم لا يستطيعون القيام بذلك إلا إذا كانوا متحررين من الطرق المُحدَّدة و «الضرورية» .

إستخدام الذات المُجرِّية

إذ كنا مُحَقِّقِينَ فِي تَحْلِيلٍ لِلصَّعُوبَةِ الْخَاصَّةِ بِالتَّعَامُلِ مَعَ الْمَعْلُومَاتِ فِي التَّوْحِيدِ ، سَبَبَ فَشَلِّ الْمُرِدِّ لِتَوْحِيدِيٍّ فِي تَطْوِيرِ وَاسْتِخْدَامِ الدَّاتِ فِي الْخَبْرَةِ أَوْ التَّجَرِبَةِ ، فَحَسْبُ نَهْدًا تُصَفِّ هَذِهِ لِمَشْكَلَةٍ تَكُونُهَا غَيْرَ قَابِلَةٍ لِلتَّعْلِيمِ

فِي الْجُحُودِ الْمَدُونَةِ لِجَعْلِ التَّوْحِيدِ اصْطِرَافًا إِدْرَاكِيًا تَطَوُّرِيًّا بِدَلًا مِنْ مَرَضٍ وَجَدَانِيٍّ ، فَإِنَّ عُلَمَاءَ الْعَمَلِ وَالْمُدْرِسِينَ قَدْ بَعَدُوا كَثِيرًا عَنِ الْإِتِّجَاهِ التَّعْلِيمِيِّ وَالْعِلَاقِيِّ الَّذِي يَتَعَلَّقُ بِالتَّعَامُلِ مَعَ «الدَّاتِ» .

إِنَّ لَاتِّجَاهَاتِ الْعِلَاقِيَةِ السِّكُودِيَاْمَكِيَّةِ (أَيِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْقُوَى وَالْعَمَلِيَّاتِ الْعَقْلِيَّةِ وَالْمُصَاطَفَةِ الْفَانَشِيَّةِ مِنَ الطَّمُورَةِ) لَمْ يَشْتَ مَحَاحِيهِ فِي التَّوْحِيدِ ، كَمَا أَنَّ الْإِتِّجَاهَاتِ الْعَمَلِيَّةَ عَلَى إِدْهَارَاتِ لَا تَدَهَبُ أَبْعَدَ مِنْ إِكْتِسَابِ الْمَهَارَةِ ، كَمَا أَنَّهَا تَعْمَلُ فِي تَطْوِيرِ أَيِّ قُدْرَةٍ عَلَى تَعْلِيمِ التَّعْلِيمِ .

مِنَ الصَّعْبِ جَدًّا ، بَلْ مِنْ الْمُسْتَحِيلِ أَنْ نُعَلِّمَ الْأَفْرَادَ التَّوْحِيدِيِّينَ أَنَّ يَدْرِكُوا وَيَحْرِيرُوا الْعَالَمَ بِطَرَفِ مُعَيَّةٍ ، إِذَا لَمْ يَكُونُوا مُسْتَعِدِّينَ بِبُولُوجِيَا لِنَعْمَلُ ذَلِكَ (كَمَا أَنَّهُ يَهْتَبِرُ لَا أَخْلَاقِيًّا أَنْ يَحَاوِلَ دَبْثُ) وَمَعَ ذَلِكَ ، فَلَقَدْ اقْتَرَحْنَا أَنَّهُ مِنْ الْمُمْكِنِ أَنْ يَصِلَ إِلَى عَمَلِ هَذِهِ السَّيَةِ بِطَرَفِ مُتَعَلِّقَةٍ ، كَمَا أَنَّهُ بِالْإِمْكَانِ أَنْ نَكُونُ قَادِرِينَ عَلَى تَحْسِينِ التَّصْكِيرِ الْخَاصِّ بِهَؤُلَاءِ الْأَفْرَادِ فِي حَقِيقَةٍ ، فَإِنَّ الْكَثِيرَ مِنَ التَّوْحِيدِيِّينَ وَالْأَكْثَرَ قُدْرَةً مِنْ غَيْرِهِمْ قَدْ يَظْهَرُونَ لَنَا بِمُظْهَرِ الْقَادِرِينَ عَلَى الْأَدَاءِ مِثْلًا ، إِنْ مَحَاوَلْنَا اسْتِخْدَامَ الصُّورِ الْفَوْتُوغْرَافِيَّةِ الْعَمُورِيَّةِ الْخَاصَّةِ بِالطَّلَابِ التَّوْحِيدِيِّينَ حَتَّى يَحَاوِلَ تَكْوِينَ دَاكِرَةٍ خَاصَّةٍ بِالسَّيْرِ الدَّائِيَّةِ ، مُمَكِّنًا أَنْ يَسَاعِدَ عَلَى تَطْوِيرِ الْإِحْسَاسِ بِدَّاتِ «مِنَ الْخَارِجِ» وَهَذَا بِدَوْرِهِ يُسَاعِدُ الطَّلَابَ فِي حَلِّ لِمَشَاكِلِ يَدُونِ الْخَاصَّةِ إِلَى تَعْيِيرِ الطَّرِيقَةِ الَّتِي تَمَّتْ بِهَا تَجَرِبَةُ الْأَحْدَاثِ .

إِذَا كُنَّا نُرِيدُ أَنْ نُعَلِّمَ الْأَفْرَادَ التَّوْحِيدِيِّينَ كَيْفَ يَتَعَلَّمُونَ ، فَحَسْبُ بِحَاجَةٍ إِلَى أَنْ نَنْتَقِلَ مِنْ مَسَاحِ دِرَاسِيٍّ تَعْوِضِيٍّ يَعْمَلُ فِي الْمُسْتَوَى السَّلُوكِيِّ وَلَكِنْ الْمَسَاحِ الْعِلَاقِيَّ الْحَقِيقِيِّ قَدْ يَكُونُ مُسْتَحِيلًا أَيْضًا إِذَا مَا نَحْتَاجُهُ هُوَ مَسَاحِ دِرَاسِيٍّ تَعْوِضِيٍّ وَيَعْمَلُ فِي الْمُسْتَوَى الْإِدْرَاكِيِّ ، وَهَذَا يَهْدَفُ إِلَى إِعْطَاءِ الطَّلَابِ الْفُرْصَةَ لِلدَّخُولِ إِلَى الْمَهَارَاتِ الْإِدْرَاكِيَّةِ وَالَّتِي يُمْكِنُ تَوْظِيفُهَا سَلُوكِيًّا .

كَذَلِكَ عَلَى الْمُدْرِسِينَ أَنْ يَجْعَلُوا نَظَرَ الطَّلَابِ بِاسْتِمْرَارٍ إِلَى دَوْرِهِمُ الشَّخْصِيِّ فِي أَيِّ حَادِثَةٍ ، هَؤُلَاءِ الطَّلَابِ بِحَاجَةٍ إِلَى الْمُسَاعَدَةِ عَلَى الْعَمَلِ فِي هَذَا الْمُسْتَوَى الْإِدْرَاكِيِّ وَالْخَاصِّ بِمَدَى تَوَرُّطِهِمْ وَاشْتِرَاكِهِمْ بِالْحَادِثَةِ ، لِأَنَّهُ يَدُونُ هَذَا الْإِدْرَاكِ ، فَإِنَّ أَيَّ تَطْوِيرٍ فِي اسْتِخْدَامِ الذِّكْرِيَّاتِ (أَوْ مَا حَقَّقَتْ فِي الْمَذَاكِرَةِ) لَنْ يَكُونَ مُمَكِّنًا

إستخدام العاطفة

إنها ممارسة عادية في تدريس الأطفال وخاصة التوحيديين أن نقوم بالبحث عن طرق للتقليل من دمج وصهر العواطف الملائمة والمصاحبة للعمل والإحباط في المهام الخاصة بحل المشاكل ولكن من مفهوم نفسي نحن نعرف أن التحسين الحقيقي في التفكير يتم خلال تشجيع الوعي بالحالة العاطفية .

إن المنصلة والورطة للمدرسين هي كيف يقومون بالتدريس مع إستخدام العاطفة وبفس الوقت كيف يهيرون المحيط أو البيئة العاطفية في الفصل الدراسي . مرة أخرى فإن الحكم في ذلك لا يمكن أن يتم إلا من قبل المدرسين في الموقف المحدد . إذا كل ما تستطيع فعله هنا أن تعرض مبدأ الذي نراه معقولاً وبشكل منظم ، ونترك المدرسين يقومون بتقييمه . هذا المبدأ يوضح أن على الأشخاص الذين يقومون بالتعامل مع التوحيديين أن يحاولوا خلق الوعي المعكس للذات وللحالة العاطفية الخاصة بهم ، وهذا لا يتم إلا من خلال المواقف العاطفية كذلك يحتاج المدرسون إلى إضافة التعبير العاطفي في الموقف المحدد ، وإستخدام المستوى الإنعكاسي الملائم . إن التحفيز من العاطفة قد يكون مرغوباً فيه ، ولكن أن تُحفّض من العاطفة ثم نهملها فهذا شيء غير مُستحب ، وليس ضرورياً في الفصل الدراسي .

إننا نعتقد أن هناك بعض الأوقات التي يحتاج فيها المدرس أن يستخدم العاطفة التي بررت من هذه الحادثة ، حتى يؤسس مفهوماً لدى الطالب يتعلق بشعوره بهذا النشاط . وفي هذه الحالة فإن الهدف هنا يكون بزيادة السمة الخاصة بالتعليم بالسلبية للطلاب . وبهذه الطريقة يصع التعليم في بيئة علاجية ، وهذا ما يلائم العمل مع التوحيديين . إن التعليم هنا يصبح جزءاً من عملية العلاج .

خاتمة المؤلفين :

لقد تعجبنا بعد انتهائنا من الكتاب أن مشكلتنا ليست فيما نكتب عنه ، ولكن ماذا نستبعد من المواضيع . . فكلها متشابهة . . لقد كان هدفنا الأساسي أن نكتب عن التوحيد والتعليم . ولكن علمنا بأنه لا يمكن أن نصل من خلال مساحة كتاب واحد . . فكان الحل أن نتيحَ حديثنا المهني ومعرفتنا الذاتية بأنه للتعرف على أفضل الطرق لتعليم التوحيد بأن نعرف أصوله النفسية إلى الطرق العامة للتعليم . . وعندما راجعنا الكتاب فكّرنا بأن نُركّزَ على بعض القضايا ، وننسى موضوع الفهم لبعض الوقت على أساس أنه كم نغطيته في كتب أخرى . .

ولكننا أبعدنا ذلك ، لأن فهمنا نحن للتوحيد ليس موجوداً في كتب أخرى . . كما أنه من الأهمية أن نعرف أنه من المستحيل أن نُعلّم من غير فهم . . ونأمل أن يتمكن القارئ من الوصول لما نصبوإليه من خلال هذا الكتاب . ولا نُدّعي أننا فهمنا التوحيد كاملاً ، ولكننا نؤمن بأن محاولة الفهم لسلوك التوحيد ، وما يدور داخله هي محاولة صادقة للمعلم ولولي الأمر ، تُساعدُ في تعليم المصائب بالتوحيد يحتاج . .

كتب باللغة العربية يمكن الاستفادة منها لولي الأمر والمعلم والمختص

رغم هذه الإصدارات وقف خاص لأبحاث وبرامجه التوحد



للاستفسار : مركز الكويت للتوحد للفون : 2540351 فاكس : 2540247
البريد الإلكتروني : kwautism@qualitynet.net
صفحتنا على الانترنت : www.q8autism.com



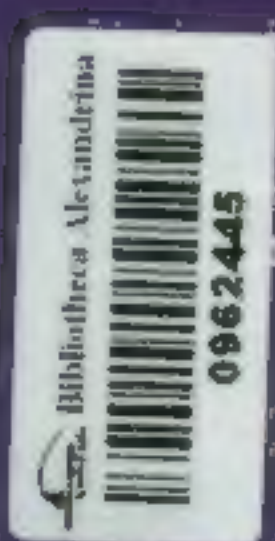
فهم وتدريب الأطفال المصابين بالتوحد

Rita Jordan & Stuart Powell

ترجمة: د. سميرة عبد الحفيظ السعد - د. فؤاد عبد الله عبد العزيز الغفر

التوحد

إعاقة تطورية تؤثر في تواصل الفرد مع الأشخاص المحيطين به...
سببها غير معروف حتى الآن وأثبتت الأبحاث أنها ليست نفسية وأنها خلل
عضوي عصبي قد يحدث قبل أو بعد الولادة مباشرة.
والتشخيص المبكر لحالات التوحد يعطي الفرصة الأكبر والأفضل لتوفير
المساعدة والتدريب المناسب للفرد.
والأشخاص الذين يعانون من التوحد غالباً ما يعانون من صعوبات تعليمية...
كما أن مقدرتهم على عقد الصداقات واستيعابهم لمشاعر الآخرين
وتختلف كل حالة عن الأخرى حسب قدراتها.
لذا فالبرنامج التدريبي والدعم ممن حولهم يستطيع أن يفتح
حقيقاً في حياة الشخص المصاب بالتوحد حيث ينمي
القدرات الكامنة لديه ويشعره بالسعادة الحقيقية.



ns by
and Nick orborn

يمكنك طلب هذا الإصدار والإصدارات الأخرى من

مركز الكويت للتوحد - الروضة ق ٢ شارع يوسف الصباح

ص.ب. ٣٣٤٢٥ الروضة ٧٣٤٥٥ الكويت

تلفون ٢٥٤٠١٧٩ - ٢٥٤٠٣٥١ فاكس ٢٥٤٠٢٤٧

صفحتنا على الانترنت: www.q8autism.com

العنوان البريدي: [Email, kwautism@qualitynet.net](mailto:kwautism@qualitynet.net)